

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**VLIV PŘÍRODNÍHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ POHYBOVÝCH
A POZNÁVACÍCH SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO
VĚKU**

**THE INFLUENCE OF THE NATURAL ENVIRONMENT ON THE
DEVELOPMENT OF MOTOR AND COGNITIVE ABILITIES
OF PRESCHOOL AGE**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	doc. PhDr. Eva Opravilová, Csc.
Autor diplomové práce:	Martina Havířová
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	červen 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv přírodního prostředí na rozvoj pohybových a poznávacích schopností dítěte předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne Podpis:

Děkuji paní docentce Evě Opravilové za laskavé vedení, cenné a odborné připomínky a rady, za obětavý přístup a přínosné diskuze. Dále děkuji všem učitelkám, které věnovaly svůj čas a úsilí splnění mých úkolů. Největší dík patří mé rodině a Janě.

ANOTACE

Tato diplomová práce se ve své teoretické části zabývá vlivem přírodního edukačního prostředí na rozvoj pohybové a kognitivní složky osobnosti předškolního dítěte. Zabývá se možnostmi působení přírodního prostředí na rozvoj jednotlivých složek osobnosti dítěte podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Detailně seznamuje s vlivem přírodního prostředí na rozvoj pohybových dovedností a kognitivních schopností dítěte předškolního věku.

V praktické části je vyhodnocení dotazníku pro učitelky mateřských škol, který zjišťoval nejčastěji využívané edukační prostředí. Stěžejní je výzkum zabývající se srovnáním úrovně motorických dovedností dětí čtyř až šestiletých z vybraných mateřských škol. V poslední řadě porovnává používané metody, realizované činnosti a formy edukace na sledovaných mateřských školách v souvislosti se zjišťováním vlivu přírodního prostředí na poznávací složku osobnosti dítěte.

ANOTATION

This thesis, in its theoretical part deals with the influence of the natural educational environment for the development of physical and cognitive components of personality preschool children. It deals with the possibilities of working with the natural environment on the development of the individual components of the child's personality according to the Framework educational program for pre-school education. Detail the influence of the natural environment on the development of motor skills and cognitive abilities of preschool age.

The practical part deals with the evaluation questionnaire for kindergarten teachers, who investigated the ambience teachers to educate most frequently. It also deals with comparing the level of motor skills of children four to six years of selected kindergartens. Lastly compares the methods, activities undertaken and forms of education of the monitored kindergartens in connection with identification influence of the natural environment on cognitive component of the child's personality.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá vlivem přírodního prostředí na rozvoj pohybových a poznávacích schopností dítěte předškolního věku. Cílem práce je zjistit vliv edukace v přírodním prostředí na úroveň motorických dovedností a poznatků dětí předškolního věku. V teoretické části se věnuje charakteristice dítěte předškolního věku. Blíže seznamuje s rozvojem pohybových dovedností a jejich nácvikem v přírodním prostředí. Dále se zabývá kognitivní složkou osobnosti předškolního dítěte a možnostmi jejího rozvoje v přírodě. Přibližuje problematiku edukace v prostředí lesa, druhy učení a metody nácviku v jednotlivých složkách osobnosti dítěte právě v lesním prostředí.

Praktická část je kvalitativním výzkumem, použité jsou metoda dotazníkového šetření mezi učitelkami mateřských škol pro zjištění nejčastěji používaného edukačního prostředí, dále metoda standardizovaného testu pro děti 4-6leté pro zjištění úrovně motorických dovedností těchto dětí, a metoda diagnostického rozhovoru, která zkoumala vliv přírodního prostředí na poznatky dětí.

Výsledky ve shodě s doloženou odbornou literaturou potvrzují kladný vliv edukace v přírodním prostředí na rozvoj několika složek osobnosti dítěte.

KLÍČOVÁ SLOVA:

přírodní prostředí, pohyb, kognitivní schopnosti, zážitek, předškolní věk, učení v přírodě, motorické dovednosti, obratnost, environmentální výchova

ABSTRACT

This work deals with the effect the natural environment on the development of motor and cognitive abilities of preschool age. The aim is to determine the effect of education in the natural environment to the level of motor skills and knowledge of preschool children. The theoretical part describes the characteristics of preschool age. Acquaints with the development of motor skills and their training in the natural environment. It also deals with the cognitive component of the preschool child's personality and the possibilities of its development in the countryside. Zooms problems of education in a forest environment, types of learning and methods of training in the various components of the child's personality just in a forest.

The practical part is a qualitative research method used is a questionnaire survey among kindergarten teachers to determine the most commonly used educational environment, the method standardized test for 4-6-year old children to determine the level of motor skills of the children, and the method of diagnostic interview, which examined the effect of natural environments on children's knowledge. Results in agreement with reported literature confirm the positive influence of education in the natural environment for the development of several components of the child's personality.

KEYWORDS:

natural environment, movement, cognitive skills, experience, preschool age, the nature of learning, motor skills, dexterity, environmental education

OBSAH:

Úvod	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Vymezení základních pojmů ve vztahu k edukaci v přírodním prostředí (Vzdělávání, edukace, výchova, edukační prostředí, přírodní edukační prostředí, prožitek, environmentalistika, environmentální výchova).....	12
2. Vliv přírodního prostředí na rozvoj jednotlivých složek osobnosti předškolního dítěte	14
2. 1. Potřeba pohybu v životě dítěte.....	15
2. 1. 1. Pohyb v přírodě jako prostředek k osvojení klíčových kompetencí.....	16
2. 1. 2. Naplňování výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech při pohybu v přírodě.....	17
2. 1. 3. Využití přírodního prostředí k rozvoji lokomoce.....	21
2. 2. Kognitivní složka osobnosti dítěte.....	22
2. 2. 1. Příroda jako prostředek při osvojování klíčových kompetencí v kognitivní oblasti.....	22
2. 2. 2. Rozvoj kognitivních schopností v přírodním prostředí.....	25
2. 3. Socializace.....	28
2. 4. Emocionální vývoj.....	29
2. 5. Hra.....	31
3. Učení dítěte předškolního věku	32
3. 1. Druhy učení.....	32
3. 2. Druhy učení a jejich aplikace v přírodě.....	33
3. 3. Prožitkové učení.....	34
3. 4. Edukační metody v mateřské škole.....	35
4. Edukační prostředí v mateřské škole	39
4. 1. Materiální prostředí.....	40
4. 2. Sociální prostředí.....	41
4. 3. Přírodní prostředí jako prostředek k edukaci.....	41

5. Environmentální vzdělávání v mateřské škole.....	43
5. 1. Cíle a zásady environmentální výchovy v mateřské škole.....	44
5. 2. Učení v přírodě a jeho odraz při naplňování klíčových kompetencí.....	46
5. 2. 1. Flow učení podle Josepha Cornella.....	47
5. 2. 2. Pobyt v přírodě ve vztahu k osvojování klíčových kompetencí.....	48
5. 3. Doporučené metody edukace v environmentální výchově.....	49
5. 3. 1. Pedagogické cíle sledovaných integrovaných celků	49
5. 3. 2. Očekávané výstupy integrovaných celků.....	50
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	53
6. Cíl výzkumu.....	53
6. 1. Metody výzkumných šetření.....	54
6. 2. Hypotézy.....	55
7. Realizace výzkumných šetření.....	55
7. 1. Kriteria pro výběr mateřských škol.....	56
8. Vyhodnocení dotazníků pro učitelky ze sledovaných mateřských škol.....	63
9. Analýza testu motorických dovedností a obratnosti dětí v heterogenní třídě na sledovaných mateřských školách.....	69
10. Analýza činností, metod a forem ve vzdělávání	80
11. Analýza zaznamenaných odpovědí dětí.....	81
12. Shrnutí výsledků výzkumných šetření.....	89
13. Závěr.....	91
14. Diskuze.....	93
Seznam literatury.....	96
Seznam příloh.....	100
Přílohy	

ÚVOD

Pracuji jako učitelka již 11 let v jedné mateřské škole. Budova školy je umístěna mezi stromy, keři a pár vilkami. Naše městečko leží ve Slavkovském lese, vzrostlé smíšené lesy umocňují malebnost prostředí. Pyšníme se tím, že je zde údajně nejčistší ovzduší v celé republice. Přesto v průběhu těch několika málo let narostl počet aut, která ráno stávají před mateřinkou a vozí děti do školky snad trojnásobně. Na přímou otázku, proč jezdí do školky autem, když z každé části města je to ke školce maximálně 15 minut chůze, rodiče odpoví – nemáme čas. Čas je, jak se zdá, největším strašákem této doby. Lidé v rámci ušetření pár minut přestávají chodit.

Tento problém se odráží i v práci učitelky mateřské školy. Děti nejsou zvyklé chodit, bolí je nožičky po pár metrech chůze, hned jsou unaveny. Před 3 lety jsme tedy navzdory době začaly s dětmi chodit. Téměř denně vyrážíme do lesa či volné přírody. Procházky v našem městečku jsou o to náročnější, že zde nemáme rovinu. Žijeme v horách, takže chůze do kopce a z kopce je běžná. A chodí všechny děti, nejmladší i ty nejstarší.

Cílem této diplomové práce je potvrdit vliv přírodního prostředí právě na pohybovou a kognitivní složku osobnosti dítěte předškolního věku. Práce objasňuje problematiku vzdělávání v přírodním prostředí, vliv přírody na rozvoj všech složek osobnosti dítěte.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmů

Jelikož v práci pracuji s pojmy, které nemusí být stejně vykládány, úvodem příkládám význam klíčových pojmů, které v práci používám.

Vzdělávání

Vzdělávání je proces, který primárně směřuje k rozvoji vědomostí, dovedností, schopností a který směřuje k učení jedince (Pospíšil, 2011).

Edukace

V obecném významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů, při nichž probíhá nějaký edukační proces. V pedagogice se pojem edukace používá jako synonymum termínu vzdělávání. Pojem vzdělávání je nejbližší ekvivalent anglického slova education. Edukace je souhrnný pojem pro tradiční výchovu a vzdělávání, je to pojem jednoslovný, a proto operativnější (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Výchova

Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Je to plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Ve vztahu k předškolnímu období jsou oba pojmy souřadné. Výchova a vzdělávání se v reálném procesu vždy prolínají. Koncepce preprimárního školství je postavena na výchově i vzdělávání. Úkolem pedagoga je nejen rozvíjet osobnost dítěte na základě uspokojování jeho potřeb, ale také mu zajistit dostatečné množství podnětů a vzorů k osvojování společenských norem a pravidel.

Edukační prostředí

Je jakékoli prostředí, ve kterém probíhá proces učení. Má své fyzikální parametry (velikost prostoru, architektura), ergonomické parametry (zařízení, pomůcky) a psychosociální parametry (vztahy, komunikace mezi subjekty). Charakter edukačního prostředí působením těchto parametrů pak ovlivňuje výsledky vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš 2003).

Přírodní edukační prostředí

Je členitý, navzájem propojený přírodní systém, na kterém můžeme pozorovat různé úrovně a průběhy jeho fungování. V praxi to znamená, že dítě může poznávat různé přírodní cykly, ekosystémy, jejich vzájemné fungování, širokou variabilitu změn, povrchů. Je to zároveň prostředí, které nepotřebuje vnější úpravu, protože funguje samo o sobě (Jančaříková, 2007).

Prožitek, zážitek

V našem jazyce je diference mezi prožitkem a zážitkem pocítována ve vztahu ke zkušenosti mnohem více, než v anglickém jazyce. Angličtina má jeden výraz „experience“, který se překládá jako prožitek, zkušenost, zážitek. V psychologickém slovníku se pracuje s pojmem zážitek, který je zde popisován jako „*každý duševní jev, který jedinec prožívá. Je vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný. Jedná se o zdroj osobní zkušenosti. Hromadí se celý život a skládá duševní bohatství každého člověka.*“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 324).

Kirchner (2009) uvádí, že zážitek je něco, co jsme prožili, zkusili, viděli, slyšeli, drželi a máme v sobě jako zvnitřněnou zkušenost. A dále Kirchner uvádí, že zkušenost je poznání, které přichází z prostředí vně člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů (Hartl, Hartlová in Kirchner 2009). Můžeme tedy říci, že v češtině slova zážitek a prožitek mají stejný kořen i příponu, liší se pouze předponou.

Environmentalistika

Je nauka využívající poznatky vědního oboru ekologie. Zabývá se vztahem člověka k přírodě a životnímu prostředí a také péčí o životní prostředí. Důležitou

součástí environmentalistiky je také zkoumání vlivů člověka na přírodu, využívání přírodních zdrojů, prevence nežádoucích zásahů a znečišťování životního prostředí, nápravy škod, ochrana přírody a krajiny, péče o lidské zdraví (Máchal, 2008).

Environmentální výchova

Je veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný stav a příští stav přírody, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní způsob života (Máchal, 2008).

2. Vliv přírodního prostředí na rozvoj jednotlivých složek osobnosti dítěte předškolního věku

Předškolní věk je „vývojové období dítěte od dovršení třetího roku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního věku je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 186).

Říčan toto období komentuje takto: „Vystihuje dobře nápadný rys dětské psychiky živost a odvahu *fantazie*, která ještě není spoutaná pozdější racionalitou a kázní, bohužel do jisté míry nutnou...“ (Říčan 2006, s. 124).

Nástup do mateřské školy je pro řadu dětí velice náročný. Rodina má mít stále nejdůležitější funkci ve výchově a vzdělávání dítěte, nicméně vývojově nastává období takzvané emancipace od rodiny. Dítě překračuje rámec rodiny a seznamuje se, poznává své vrstevníky, učí se je poznávat, vnímat, chápat, tolerovat a vytvářet si mezi nimi své místo, své postavení. Vyrůstá z rámce rodiny. Podle Eriksona dospívá do období iniciativy, aktivity, sebeprosazování. Dítě se snaží překročit hranice dané rodinou a začíná rozšiřovat své obzory a zkušenosti. Seznamuje se s vrstevníky, s novým prostředím a s novými dospělými - učitelkami z mateřské školy. Musíme konstatovat,

že ono seznamování se s vrstevníky je stále sebestředné, spíše poznávací než přizpůsobovací, zároveň však aktivně hledající své místo, kvality a přednosti ve společnosti.

2. 1. Potřeba pohybu v životě dítěte

V obecné rovině je **pohyb** neboli lokomoce definován jako schopnost organismu přemísťovat se z místa na místo (Ottova všeobecná encyklopedie, 2003). Dalším termínem používaným v předškolním vzdělávání je **aktivita**. Aktivita je v obecné rovině chápána jako činnost živých bytostí, jejím původcem je subjekt se specifickými charakteristikami, jež sleduje určitý cíl, vynakládá volní úsilí a jeho snažení je ovlivněno sociálním kontextem.

Potřeba pohybu patří mezi základní potřeby každého člověka, je to **potřeba vrozená**, která se **nejintenzivněji** projevuje právě **v předškolním věku**. Dítě vyrůstá z rámce rodiny a k tomu potřebuje především pohybovat se. Potřebuje být jinde, než má být, jít jinam, než je nakázáno, protože zrovna tam je to momentálně zajímavé. Potřebuje běhat a radovat se, poskakovat, máchat rukama, a podobě. Potřebuje se zkrátka pohybovat.

Zdravý pohyb a pohyb v přirozeném přírodním prostředí podporuje celkový růst dítěte, podporuje dozrávání nervové soustavy, růst orgánů, ale také růst jeho osobnosti. **Pohyb** patří spolu s **hrou** k základním činnostem předškolního věku.

Pohyb venku či pohybovou aktivitu ve škole propagoval již Jan Amos Komenský. Zdůrazňoval, že **pohyb podporuje rozvoj mravní, rozumové a pracovní výchovy, tříbí dětské smysly a myšlení**. Komenský dokonce propaguje pohyb jako prostředek k prodlužování života, vedle zdravé stravy, střídání práce a odpočinku (Čapková, 1968).

U předškolního dítěte převažuje vzruch nad útlumem. Dítě se tedy běžně chová živě, excentricky, nevykazuje známky statiky, útlumu. Souvisí to i se základní potřebou, potřebou pohybu a činnosti. Pokud není dítě předškolního věku omezováno, pohybuje se v průměru 5 – 6 hodin denně (Kučera 1984 in Dvořáková 2007).

Aby dítě mohlo **naplnit** své **přirozené potřeby**, potřebuje k tomu **vhodné podmínky**, to je především **volnost, dostatek prostoru a čerstvý vzduch**. V současné době je řada tříd přeplněná, děti tedy mají méně prostoru, často i času ke spontánnímu pohybu. V pohybu a pohybových činnostech může dítě uspokojovat i jiné své základní potřeby, a to potřeby emancipace, sociálního kontaktu, emočního vyžití, společenského uznání, přijetí, potřeby identity, seberealizace.

Dostatečný pohyb má na dítě vliv i v jeho dalším rozvoji. Pohybové dovednosti ovlivňují formování aktivního přístupu k životu a ke zdraví, především v prevenci kardiovaskulárních chorob, správného držení těla, přispívají k dobré seberealizaci, regeneraci a rekreaci (Dvořáková 2011).

2. 1. 1 Pohyb v přírodě jako prostředek k osvojování si klíčových kompetencí

Jak bylo řečeno v předcházející kapitole, a jak konstatuje a dokládá celá řada renomovaných psychologů a pedagogů, (jako například Matějček, Langmeier, Vágnerová, Krejčířová, Opravilová), pohyb sám o sobě zaměstnává celou osobnost dítěte. Vlastní pohyb je cílem vývoje, ale může být také jeho prostředkem. Přes pohybové aktivity, činnosti a hry si dítě osvojuje základní kompetence v předškolním vzdělávání. **Plnění těchto kompetencí** – kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence a činnostní a občanská, **je základním cílem celého předškolního vzdělávání.**

V první kompetenci, **kompetenci k učení**, se u dítěte pod vlivem pohybové činnosti aktivizuje pozitivní vztah k učení. Pokud učení probíhá v uvolněné atmosféře, děti jsou aktivní, mohou si sami vybírat aktivitu či činnost, fixuje se v dítěti vědomí, že učení je kladná záležitost a to, co momentálně nevyjde, může se povést příště.

V druhé kompetenci, **kompetenci k řešení problémů**, musí dítě v pohybové aktivitě řešit, jak oběhne překážku, jak překoná překážku, jak zvládne přeskok či koho si vybere jako partnera. Pohybové aktivity a hry nenásilně dítě nutí rozhodovat se, řešit, přizpůsobovat se, což jednak souvisí s první kompetencí, a zároveň podporuje v dítěti vědomí, že učení není jednoduché, ale má svá řešení.

Třetí klíčovou kompetenci, **kompetenci komunikativní**, si dítě osvojuje v každé pohybově hře či činnosti. Musí se svými spoluhráči komunikovat, v terénu radí,

kudy a jak přejít, nabádá, povzbuzuje, domlouvá se se spoluhráči, s kamarády. Učí se diskutovat, přijmout názor druhého, ale také se učí prosazovat názor svůj.

Ve čtvrté kompetenci, **kompetenci sociální a personální**, se dítě každým pohybem učí, že sám ničeho nedosáhne, že je potřeba mít kolem spoluhráče, v přírodě někoho, kdo podá pomocnou ruku. Učí se, že kooperace a schopnost přijmout práci v týmu, ve skupině, je hybnou silou k jeho dalšímu vývoji. V dosahování této kompetence je velkou úlohou pedagoga nepodporovat neustálé soupeření, ale naopak stavět hru tak, aby každý byl něčím prospěšný, užitečný, protože to je tajemství týmové práce.

Poslední, pátá kompetence, **kompetence činnostní a občanská**, je rozvíjena působením pohybových činností a aktivit především tak, že se dítě učí ohleduplnosti, taktu, opatrnosti, neublížit druhému díky vlastnímu zapálení do hry, do práce. Zároveň v dítěti podporuje i vědomí, že nejsou všichni stejní, že mají své odlišné schopnosti, dovednosti, ať již se jedná o rychlost, šikovnost, bystrost, výkonnost. V činnostních aktivitách se u dítěte podporuje i **míra zodpovědnosti dokončit práci**, připravit pole pro druhého, který po mně bude v práci pokračovat. Úzce to souvisí i s úklidem po hře, úklidem pomůcek, náradí, tak, aby si druhí mohli hrát, když já už jsem skončil.

Jelikož plnění těchto klíčových kompetencí je hlavním cílem předškolního vzdělávání, je nutné pohyb a pohybové činnosti neustále zařazovat, podporovat a vyhledávat. Při pobytu venku, když dítě musí překonávat kořeny, strmé kopce, starší pomáhají mladším, řešíme, kudy půjdeme, aby cesta byla pro všechny z výpravy schůdná a příjemná, plníme všech pět kompetencí v jednom okamžiku, a tím naplňujeme cíle předškolního vzdělávání.

2. 1. 2 Naplňování výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech při pohybu

v přírodě

Rámcový vzdělávací program je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: oblast biologická, oblast psychologická, oblast interpersonální, sociálně-kulturní a oblast environmentální (RVP PV, 2004).

Po prostudování oblastí zjistíme, že pohyb prostupuje všemi jmenovanými oblastmi vzdělávání. V následující části poukážu na to, jak pohyb v přirozeném přírodním prostředí prostupuje všemi vzdělávacími oblastmi.

Dítě a jeho tělo:

Záměrem pedagoga je především podporovat optimální rozvoj fyzických a psychických schopností dítěte, ale též pěstovat jeho zdravý způsob života podporovat jeho dovednosti sebeobsluhy, správné návyky a postoje.

Pohyb je základní potřeba každého dítěte, její uspokojení přináší dítěti radost, pocit klidu, pohody a bezpečí. Pomocí různých her a pohybu ve volné přírodě pěstujeme v dítěti uvědomění si vlastního těla. Patří sem činnosti spojené se smyslovým vnímáním (přeskoky, přeběhy, plazení, šplhání, prolézání, podlézání ne přes umělé překážky, ale přes klády, pařezy, kameny, potok...) Dítě si vyzkouší i své fyzické limity, osvojí si různé dovednosti, které patří k jeho vývojové úrovni. Pohybem ve volné přírodě tyto limity kladně stimulujeme, dítě se s nimi dříve vyrovná, přijme je za své. Často se odbourá i pocit strachu z náradí, z výšek. Pomocí smyslů si pak děti mohou měřit tep, zkoumat rychlost dechu po fyzické aktivitě. Hmatem též dítě poznává své okolí, různé povrchy, zkouší, kde se mu bude dobře a kde hůře pohybovat. Povrchy může zkoušet nohama, v létě není důvod chodit neustále obutí, naopak chůze naboso stimuluje činnost srdce, plic a jiných vnitřních orgánů.

Tím, že se děti venku různě svlékají, cvičí si i sebeobsluhu, zručnost při manipulaci se zipy, uzavíráním kliček, zapínáním knoflíků. Procvičují i paměť při zapamatování si, kde nechali své oblečení, či která bunda patří právě jim.

Dítě a jeho psychika

Záměrem pedagoga v této vzdělávací oblasti je rozvíjet duševní stránku dítěte, uspokojovat jeho potřebu bezpečí, psychickou odolnost, a dále rozvíjí jeho poznávací schopnosti a dovednosti, podporuje řečový vývoj dítěte, jeho kreativitu a sebevyjádření.

Rozvoj řečových dovedností a schopností úzce souvisí s rozvojem motoriky, s ovládáním mluvidel. Při různých námětových pohybových hrách (hry na něco, na někoho) si děti předávají babu určitým slovním spojením, nebo cvičením, ve volné

přírodě napodobují zvuky z okolního světa – hlasy ptáků, dozvuky města – auta, mašiny a podobně. Při pohybu též procvičují správné dýchání, hospodaření s dechem.

Do komunikace rovněž patří nonverbální komunikace, kdy děti musí s druhým komunikovat jinak než hlasem. Zároveň v nich pěstujeme vnímání ticha a způsob chování v přírodě – kdy nekřičíme, abychom nerušili živočichy, žijících v dané oblasti.

V přírodě dále můžeme zařazovat hry na rozvoj dovedností a poznatků předcházející čtení a psaní. Podporujeme jemnou motoriku, manipulaci s drobnými předměty, vyprávění a zaznamenávání toho, co právě viděly, zažily.

V další části této oblasti můžeme pomocí **volného pobytu v přírodním prostředí** pěstovat v dětech rozvoj fantazie a kreativity, například při hledání způsobů řešení určité situace – jak přejdu potok, jak donutím šišku, aby spadla, či co nám připomíná shnilý pařez. I samotným posloucháním, jak šumí les či co bublá potok, pěstujeme v dětech zvědavost, fantazii, ale též radost, rozvíjíme jeho vyjadřování a bystříme jeho smysly. Zapojit můžeme i hmat, chuť, čich při rozeznávání vlastností kůry, vody, nebo ochutnávce lesního ovoce. Svým pobytem v lese, na louce, u rybníka v dítěti podporujeme i citovou stránku, dítě si vytváří úzký vztah k určitému místu, vtiskává do něj část své osobnosti, vnímá krásu a lad přírody, a tím pěstuje i své morální vlastnosti. Důležité je též neustále v dítěti podporovat a rozvíjet zodpovědnost za své jednání, a povinnost chovat se podle pravidel.

Dítě a ten druhý:

Záměrem této vzdělávací oblasti, je rozvoj a podpora vztahu k druhému člověku, pěstování sociální citlivosti, schopnosti spoluvytvářet atmosféru v kolektivu, učit se toleranci, přizpůsobení, pomoci druhému.

Pohybové hry mají v této oblasti nezastupitelné místo právě proto, že jsou to hry týmové, založené na vztahu k druhému, na vzájemné spolupráci, podpoře a pomoci. V dítěti i podporuje ochotu a schopnost dodržovat pravidla. Při pohybu v přírodě, v lese a při pohybových hrách se dítě musí ohlížet, aby neporazilo spoluhráče, netrefilo ho například šíškou, v dětech se rozvíjí i pocit pomoci druhému, například při překonání padlého stromu, přelézání či balancování na drnech, na kamenech.

Dítě a společnost:

Záměrem této vzdělávací oblasti je dotvářet v širším pojetí to, co má podporovat a zakládat oblast předcházející, oblast interpersonální. Pedagog se snaží v této oblasti rozšířit pravidla chování k druhému na pravidla chování v širší společnosti, k okolí, ke světu, respektovat tolerovat duchovní hodnoty, postoje nejen své, ale i druhých lidí, národů, světů. Pokud si dítě správně osvojí tyto sociální návyky, bude pak samo dobrým příkladem a pilířem v dalším životě.

Pohyb v přírodě této oblasti může napomoci především pěstováním ohleduplnosti k druhým a k místu, kde si hrají, běhám. I když se může dítě venku pohybovat volně, nedovoluje mu to ničit a devastovat okolí. Venku poznává a potkává výtvary druhých, různá hodnotná a pietní místa, prostřednictvím těchto míst se může seznámit i s odlišnými či sobě neznámými kulturami, národnostmi naučit se je tolerovat, přijímat, částečně si k nim vytvářet postoje, učit se rozvíjet estetický vkus.

Dítě a svět:

Záměrem této oblasti je vypěstovat v dítěti základní povědomí o světě kolem něho, o vlivu člověka na životní prostředí. Seznámit jej s elementárními základy globálních problémů a snažit se dát základy odpovědnému postoji a přístupu k ochraně životního prostředí.

Tyto záměry můžeme rozvíjet denně při pobytu i pohybu v přírodním prostředí. Pomocí zapojení se do akce Jezevec (úklid prostředí kolem mateřské školy) v dítěti pěstujeme odpovědnost za čistotu jeho okolí v rámci jeho možností. Dítě si zároveň uvědomuje, jak jednoduché je udělat nepořádek a kolik práce mu dá uklidit to. Zažívá i pocit zklamání nad chováním druhých a utvrzuje si své morální postoje a návyky. Při různých vycházkách a delších pobytech v přírodě zkoumá dítě biotopy ve svém okolí, pozoruje zvířata, poslouchá ptáky, sleduje denní změny v přírodě. Tím vnímá rozmanitost přírody a také neustálé plynutí času. Chápe lépe věci pomíjivé, nevratné, poznává i smrt jako součást běžného přírodního koloběhu či řetězce.

Zároveň se učí orientaci ve svém bydlišti, poznává a popisuje známé budovy, jejich význam pro něj i jeho okolí. Procvičuje si orientaci v prostoru, vzájemné polohy pro něj důležitých míst, budov.

2. 1. 3 Využití přírodního prostředí k rozvoji lokomoce dítěte

Přes lokomoční dovednosti dítě vnímá své tělo, své bližní, rozvíjí si smyslové vnímání, vnímání prostoru. Pedagog k rozvoji pohybové složky má k dispozici celou řadu tělocvičného nářadí, různých balančních pomůcek, míčů, švihadel a podobně.

Při pobytu ve volné přírodě k nácviku jakékoli nelokomoční polohy pedagog nepotřebuje žádné pomůcky. Dítě běžně sedí, klečí, lehá si, ze své praxe vím, že snáze si mění polohy při spontánním pohybu venku než ve třídě či tělocvičně při řízené činnosti. Ve třídě je odkázán na pokyn učitele a vlastní představivost, v přírodním prostředí stačí využít okolí – například učitelka nepřipodobňuje sed v podřepu k malému hříbků, využije malý keřík, stromek, pařez. Při každé poloze v přírodě si dítě procvičuje i rovnováhu a svalový tonus z důvodu nerovnosti terénu. Pro nácvik rovnovážných statických poloh nepoužíváme balanční pomůcky, ale terénní nerovnosti, prohlubiny. Pro cvičení rovnováhy ve zvýšené poloze nepoužíváme například lavičku či kladinu, ale klády, kmeny stromů, lávky a podobně.

Rovněž pro nácvik lokomočních dovedností- **chůze, běh, skoky, poskoky, seskoky** nepotřebuje pedagog žádné pomůcky.

V terénu si dítě i přirozeně prodlužuje délku letové fáze při překonávání různých překážek. Také děti lépe chápou slalomový běh mezi stromy, keři, různé obíhání překážky, mnohem snadněji než v tělocvičně. Mladší děti se chtějí vyrovnat starším a rychleji se pouští do nových příležitostí. Větší či pohybově zdatnější děti pak snadno šplhají po stromech, čímž si procvičují koordinaci horních a dolních končetin, posilují svalstvo horních i dolních končetin, poznávají své limity.

Chůze v terénu kladně **stimuluje obratnost** dítěte, která s fyzickou kondicí přímo nesouvisí. Při chůzi v lese a terénu musí dítě přemýšlet, jakou cestou půjde – rozhoduje, hledá řešení. Vyrovnává se se změnou polohy těla, když jde do kopce, z kopce. Poznává a podle situace (opět řeší, rozhoduje se) přizpůsobuje délku kroku, tempo chůze. Poznává své fyzické možnosti – kam až vyjde, vyleze, jestli přeleze pařez či dokáže zvednout nohu.

Je samozřejmé, že ne každá mateřská škola má ve svém okolí les, louku, planinu. A naopak mateřské školy na malých městech či vesnicích často nemají k dispozici vybavené tělocvičny, ve třídách mají plno dětí, že nějaké běhání

či pohybové hry nepřichází v úvahu. Každý pedagog by měl nabídnout dítěti maximum a jeli to jen trochu možné, reálné, co nejvíce se pohybovat v přirozeném přírodním prostředí.

2. 2. Kognitivních složka osobnosti dítěte

Kognitivní neboli poznávací složka zahrnuje velkou skupinu schopností a dovedností. Vzhledem k cíli práce nastíním, jak dochází při pobytu v přirozeném prostředí k rozvoji kognitivních schopností ve vztahu ke klíčovým kompetencím, a dále pak rozvoj vybraných poznávacích schopností v přírodním prostředí.

Obecně do kognitivní složky osobnosti dítěte patří čítí a vnímání, představivost a fantazie, paměť, myšlení, řeč a jiné způsoby komunikace, verbální i neverbální. Kognitivní složku v dítěti rozvíjíme jak cílenou didaktickou činností, tak i v běžných životních situacích. Záleží na učitelce, které činnosti si vybere.

Rozvoj kognitivních schopností je v RVP PV obsažen ve všech oblastech a také klíčových kompetencích.

2. 2. 1 Příroda jako prostředek při osvojování si klíčových kompetencí v kognitivní oblasti

„Kompetence k učení – dítě soustředěně zkoumá, pozoruje, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků, symbolů; získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení; má elementární poznatky o osvětě lidí, kultury, přírody i techniky, kterým je obklopeno, o jeho rozmanitostech a proměnách, orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije“
(RVP PV 2004, s. 10)

Příroda má neustále nějaké překvapení. Mezi základní specifika předškolního věku patří přirozená zvědavost, **touha po vědě, po poznávání, po experimentování**. Pobyt v přirozeném přírodním prostředí tuto dětskou přirozenost jen potvrzuje a podporuje. Je velice zajímavé v lese odvalit kámen a sledovat, kolik drobných živočichů se pod ním pohybuje. Zároveň si dítě lupou pozorovaný předmět či živočicha zvětší, v atlase si najde, jak se zvířátko či nerost jmenuje. Vzájemným porovnáváním

detailu si ověří, zdali je jeho výběr obrázku správný. Například u brouků je tolik podobných druhů a záleží například na tom, zdali jsou chlupaté nožičky či kulatý nebo špičatý zadeček. Tím dítě v sobě pěstuje i smysl pro detail, který je velice důležitý v matematickém i přírodním směru vzdělávání, koneckonců i v estetice. Dítě se pozorováním učí i trpělivosti, tříbí svou fantazii, představivost, ukládá si sledovaný obraz do paměti, aby si ho následně mohl vybavit při výtvarných činnostech v MŠ. Při tomto neustálém pozorování děti neplánovaně sledují i proměny hmyzu, mohou pozorovat prasknutí kukly a schnutí křídel motýla. Tím získávají elementární poznatky o dění v přírodě.

„Kompetence k řešení problémů – problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusů a omylů, zkouší, experimentuje, využívá přitom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost; při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů“...(RVP PV 2004, s. 10)

Při různých pozorováních a experimentacích se dítě seznamuje s váhami – šiška je lehčí než kámen, každé dva kameny nejsou stejné, ani stejně těžké. Chce-li si dítě stavět z klacků, zjišťuje po čase, jaké si může vybrat, se kterými zvládne manipulovat, jak má ohnout větev, aby si utrhl plody, čím si nahradí nůž. Zjistí i to, že některé předměty jsou ostré a může si jimi ublížit – ostrý kámen, špičatá větev. Při manipulaci s rostlinami poznává, že i rostlina připravuje nepříjemný zážitek – pálí, píchá. Naučí se s těmito rostlinami zacházet tak, aby mu neublížily. Tyto zážitky si zvnitřňuje a používá pak v dalším experimentování, v dalších činnostech.

„Komunikativní kompetence – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky; domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci; dokáže sdělit a vyjádřit své prožitky, pocity, nálady; dovede využít informativní a komunikační prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, atlasy, časopisy, počítač, telefon a podobně)“...(RVP PV 2004, s. 10-11)

Při jakékoli činnosti dítě hovoří, má potřebu sdělovat své myšlenky, a pokud je v přírodě, je tam mnohem více věcí, které nejsou doma ani v budově MŠ. Mnohem

častěji je tedy pro něj důležité, aby si zapamatovalo nová slova, názvy částí rostlin, stromů, i a některých běžnějších drobných živočichů. Zároveň tím, že vyhledává v atlasech, v encyklopediích, co vidělo, co pozorovalo, učí se pracovat i s jinými informačními zdroji, než je výklad paní učitelky. Dnes je sice doba informačních technologií, ale nějakou dobu snad knihy ještě platné zůstanou.

„Kompetence sociální a personální – samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit vlastní názor a vyjádřit ho, uvědomuje si, že za své jednání odpovídá a nese důsledky; dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost“ (RVP PV 2004, s. 11)

Při pobytu v přírodním prostředí si dítě vybírá samo to, co ho zajímá, co ho láká, čím se chce zabývat. Jsou daná pravidla bezpečného pobytu v lese, a pokud se děti shodnou na tom, že chtějí hrát hru, hrají si organizovaně. Při jakémkoli pohybu nebo činnosti musí být děti opatrné, aby při manipulaci s klacky, při házení šiškami, při schovávání v keřích, a podobně nezranily kamaráda, neubližily druhým. Zároveň s tím, že jsme heterogenní skupina, přemýšlí nad tím, jak zapojit malé děti, co jim nabídnout a případně s čím a jak jim pomoci. Děti si rozvíjí empatii, citlivost nejen k sobě, ale i k přírodě. Soucítí s broučkem, kterého zašláply, nebo s květinou, jež utrhly, a ta uvadla. Také přemýšlí nad chováním jiných, když v lese neustále nacházejí odpadky. Ony se snaží přírodu uklízet, chránit, a někdo si neváží nejen přírody, ale také jejich práce.

„Kompetence činnostní a občanská – zajímá se o druhé i o to, co se děje kolem, je otevřený k aktuálnímu dění, dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých; váží si práce i úsilí druhých; ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit“ (RVP PV 2004, s. 11)

V přírodním prostředí se dětem snadněji vnímá to, jak vypadá okolní svět, prostředí. Zažije krásu i třeba zděšení nad zničenou částí lesa, znečištěné studánce, odpadcích v lese na jeho oblíbeném místě. Tím, že se snaží svým dětským pohledem na svět nacházet řešení, pěstuje si nejen odpovědnost, ale také řečový projev, tříbí svou fantazii i představivost. A neustále si pěstuje empatii.

2. 2. 2 Rozvoj kognitivních schopností v přírodním prostředí

Kognitivní složka a její rozvoj je v RVP PV přesněji rozpracována v části „Dítě a jeho psychika“. Tato složka má potom tři dílčí části – **jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city, vůle**. Pokud poznávací schopnosti bereme v širším kontextu a v mé práci tomu tak je, musíme brát v úvahu všechny tři dílčí části. Poznávání jako takové se nedá prezentovat bez adekvátní jazykové komunikace, stejně tak nerozvíjená vůle něco dokončit, vydržet, nepodporuje poznávací činnost. Pohled na význam celostního vnímání a na důležitost bezprostřednosti smyslových vjemů v dětství uvádí Vostradovská (in Strejčková a kol., 2005):

„Klíčovou roli při vzpomínkovém pronikání do dětského světa hrají intenzivní smyslové vjemy. Děti, které nebyly v dětství v dostatečném kontaktu s přírodou, jsou o tyto zkušenosti ochuzeny, jejich představivost, tvořivost a fantazie se zapouzdřují do jednotejnosti konzumního světa, odkud není úniku. Nejvýraznějším nedostatkem je však i absence povědomí o souvislostech, vazbách a vztazích mezi člověkem a přírodou, které byly pro jejich „historické vrstevníky“ samozřejmostí. Děti získávají více informací o přírodě zprostředkovaně než přímým kontaktem“ (Strejčková a kol. 2005, s. 9).

Při pobytu v přírodě si dítě naprosto přirozeně neustále rozvíjí své **smysly**. V oblasti **sluchového rozvoje** je možné konstatovat, že les a přírodní prostředí obecně pomáhají dětem učit se poslouchat a především naslouchat. Sluch si cvičí a rozvíjí při poslouchání šumění stromů, zpěvu ptáků, někdy bližším, jindy vzdálenějším, někdy intenzivním, jindy sotva slyšitelném, při šumění potoka, při poslouchání ustávajícího deště nebo vzdalujícího se hřmění. Jde o úplně jiné zvuky, než ty, které vnímáme a posloucháme z CD přehrávačů v uzavřené místnosti. Oproti houkání autíček, plakání mechanických panenek, akustickým reakcím naprogramovaných her jsou lesní zvuky reálné, opravdové, harmonické, přirozené, stále jiné.

Zrakem vnímáme nejvíce podnětů. Získáváme informace o barvě a tvaru objektů, které nás obklopují, o prostorových dimenzích. V lese mají děti spoustu příležitostí k rozvíjení pozorování; listí stromů různých druhů, jejich jiná barevnost v ročních obdobích, život zvířat, jejich pohyb, obydlí, stopy, proměny oblohy....

Tato přírodní dobrodružství spontánně stimulují děti k objevování a pozorování, mnohotvarost přírody neskýtá prostor pro nudu a zevšednění.

Pobyt a s ním spojené aktivity v lese podporují u předškoláků **rozvoj hmatu**. Děti prozkoumávají svět i dotýkáním a nahmatáváním. Objekty v přírodě mnohdy přímo vybízí k doteku. Hebkost mechu, chlad kamenů v potoce či vyhřátá skála, jemné bláto na břehu rybníka, kůra stromů, někdy hladká, jindy drsná, chmýří pampelišky – to vše nemůže dítě s jeho zvědavostí a touhou po poznání tak typickou pro toto věkové období nechat chladným. A navíc každý den přinese jistě něco nového. Pomocí receptorů nacházejících se v pokožce získávají děti spoustu informací o materiálu a jeho vlastnostech.

Nezanedbatelná není ani nabídka lesa v možnosti **rozvíjení čichu**. Vůně v přírodě prochází během dne a roku různými změnami povzbuzujícími děti k prozkoumávání a získávání zkušeností. Čich je v nás navíc dlouhodobě uložen a i po mnoha letech se nám vybavuje vůně provázející určitý zážitek či zkušenost.

Chut' je dalším smyslem umožňujícím vnímání okolního světa, pomocí chuti můžeme rozeznávat hořké, sladké, slané, kyselé. V dětském období má člověk dokonce víc chuťových pohárků než dospělý. Pro uplatnění a rozvíjení tohoto smyslu najdeme v přírodě víc než dost příležitostí, vždyť většina naší potravy z přírody pochází. Je však nutné dbát na to, aby děti bez dovolení neochutnávaly žádné plody, houby, rostliny.

Orientační smysl nepatří mezi pět základních výše jmenovaných smyslů, nicméně jej zmíním, protože pobyt v přírodě je s ním přirozeně a neodmyslitelně spojen. Pohybování se po lese vede k rozvoji orientačních schopností u dětí. Ty si postupně nevyhnutelně osvojují některé body v terénu, podle kterých se orientují; strom, za kterým se nachází studánka, kámen, u kterého je třeba odbočit na cestu k mýtině, krmelec, napovídající že za chvíli uvidíme hájovnu.

V různém terénu si děti rozvíjí také **bystrost, představivost a fantazii, třídí**. Z klacků se stávají pracovní nástroje, volanty, kouzelné hůlky či rytířské meče. Tím, že v přírodě nejsou hotové hračky, dítě si neustále dotváří představu o tom, co má, kdo je, kým je. Problémem není ani organizovaná didaktická činnost, při které třídíme kameny podle barvy, podle velikosti, podle ostroty, či klacky podle délky, tloušťky. A pokud má dítě větší environmentální senzitivitu, stačí mu v přírodě lupa, krabíčka a lopatka či klacík na zkoumání a hledání.

Při rozvoji smyslů si dítě rozvíjí i **řeč**. Pojmenovává nové skutečnosti, nové objevy, poznatky. Musí si zapamatovat plno nových slov, slova pak používá, pracuje s nimi. Když dítě zjišťuje nové skutečnosti, má snahu komunikovat, ptá se, učí se formulovat své otázky, vnímat odpověď, zpracovávat ji. Jelikož tyto rozhovory jsou většinou individuální či v malé skupině, může učitelka i lépe kontrolovat výslovnost, gramatickou správnost výslovnosti. Dítě si rozvíjí fabulaci, nikdo ho neruší, nepřekřikuje. Má čas vyjádřit svou zvědavost, svou touhu po vědění, a má také učitelku na chvíli jen pro sebe. Zároveň si při hledání v atlasech vytváří povědomí o některých písmenech a znacích.

Poslední částí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika je **sebepojetí, city, vůle**. V přírodním prostředí má každý své místo. Není důležité, kdo si s čím hraje a jestli se podělí při hře o část stavebnice. Venku má každý možnost najít si, co se líbí právě jemu, co ho zajímá, fascinuje. Nepřeberné množství šišek v lese, kamínků, klacíků, mechu, lišejníků, všeho dostatek. Naopak se u dětí buduje citlivý vztah k druhým, pomáhají si navzájem v dolování kamene, v přenášení kmínků, v zimě s válením velké koule. Velké děti tak nějak více vnímají ty malinké, najednou jim v omezeném prostoru nepřekážejí pod nohama, naopak jim nabídnou pomocnou ruku při chůzi do prudkého kopce, při lezení na strom, při přeskakování prohlubin a podobně. Menší děti si automaticky požádají staršího o pomoc, když na něco nedosáhnou, nejdou za dospělou osobou, jako je tomu ve třídě.

Dítě také poznává své **limity**, co dokáže, co zvládá. Snaží se balancovat na padlém kmeni a přelézat přes něj potok, nebo zkouší vylézt na strom, na obrovský pařez. Při těchto výkonech si pěstuje svou vůli. Řadu věcí napoprvé nedokáže, ale kamarád to zvládl a tak se snaží, aby to také dokázal. Nemůže chytit mravence, který je rychlý, ale zkouší to tak dlouho, až dosáhne svého cíle. A přitom ho nikdo nemusí opětovně motivovat.

2. 3. Socializace

Socializace je proces začleňování člověka do společnosti, kdy se z člověka stává kulturní bytost schopná fungovat ve složitém systému lidské společnosti.

Socializace dítěte je tedy osvojování si vzorců chování od svých vrstevníků, přijímání či odmítání a také přizpůsobování se pravidlům chování, zvykům, návykům. Pro předškolní dítě to znamená také osvojování si nových, v rodinném prostředí neznámých, rolí. Předškolák se v mateřské škole stává vrstevníkem, kamarádem, dítětem ve školce, a zároveň se setkává s novou autoritou dospělého člověka – s učitelkou.

Předškolní doba je podle Matějčka (2005) kritickou dobu pro většinu prosociálních vlastností, kdy dítě „vyrůstá“ z rodiny a přichází do kontaktu s lidmi mimo rodinu, cizími lidmi, do té doby neznámými, se svými vrstevníky. *„Z těchto cizích lidí za hranicemi vlastní rodiny jsou druhé děti už svým fyzickým zjevem těmi nejméně náročnými, hrozivými, které by předškolní dítě mohlo vnímat jako nebezpečné. A tyto cizí děti jsou pro naše dítě cílovou společenskou skupinou. Ne jeho rodiče a už vůbec ne dědeček a babička či kdokoliv jiný z dospělé generace, nýbrž generace jeho vrstevníků je tou, kde si bude jednou hledat své společenské uplatnění, kde bude mít své přátele, spolupracovníky, milence, manželské partnery atd.“* (Matějček 2005, s. 277).

Socializace podle Langmeiera a Krejčířové (2006) v sobě zahrnuje tři vývojové aspekty: **sociální reaktivitu**, tedy vývoj emočních vztahů k lidem, přičemž tyto vztahy jsou bohatě diferencované. Již u malých dětí pozorujeme úsměv, pláč, strach, obavu při příchodu či setkání se s cizí osobou. V mateřské škole má každé dítě svou oblíbenou paní učitelku, se kterou na procházce chodí za ruku, nosí jí květinčky, různé kamínky, klacíky, nebo do její krabičky sbírá materiál na pozorování. **Sociální kontrolu a hodnotovou orientaci**, myslíme vývoj norem, které si dítě utváří na základě příkazů či zákazů autority. Zvnitřňování těchto norem je determinováno hranicemi pohybu, hodnotami kulturními a materiálními. Vývoj vnitřních sociálních kontrol, čili svědomí, je závislý na kladném vztahu dítěte s rodiči, především pak na vřelém vztahu s matkou. Posledním aspektem je **sociální role**, osvojení si vzorců chování a postojů, které jsou

danou společností od jedince očekávány, s ohledem na jeho věk, pohlaví, sociální postavení.

V předškolním období je dítě ještě úzce vázáno na svou rodinu. Vztahy s vrstevníky jsou však velice významné. Potřeba sociálního kontaktu s vrstevníky též patří k ukazatelům sociální zralosti dítěte. Vztahy mezi předškoláky se vyznačují symetričností – jsou partnersky rovnocenné, partneři mají stejný sociální status, kompetence. Zároveň jsou účelové, proměnlivé. Dítě si kamaráda vybírá egocentricky, samo stanovuje měřítko výběru, jako např. pohlaví, věk, vlastnictví zajímavého předmětu, oblečení. Kamarádství předškoláků jsou krátkodobá, ale velice významná. Kořátková (2008) uvádí, že při opakovaných dotazech u adolescentů si dobře pamatují, s kým si ve školce hráli, s kým se kamarádili a co to pro ně znamenalo.

Mateřská škola je tedy pro správný sociální vývoj velice důležitá. Interakce mezi vrstevníky dává dítěti možnost se prosadit, získat nové vztahové zkušenosti jako je soupeření, solidarita, spolupráce, vyrovnání se s problémem a též naučit se zvládat konflikty. Dítě se prosazuje, získává si nové pozice, slabší děti mají své oblíbené zastánce. Matějček (1986) říká, že: „*Kdyby mateřská škola nebyla, děti by si ji musely vytvořit*“ (Matějček, 1986, s. 97).

2. 4. Emocionální vývoj

Emoce mají pro dítě nenahraditelný význam. Slouží jako motivační složka zvědavosti, pomáhají při vytváření a udržení sociálních vztahů a tím pozitivně ovlivňují rozvoj veškerého poznávání (Vágnerová, 2010).

Základní, jednoduché emoce, jakou jsou radost, strach, vztek, smutek, překvapení, jsou člověku vrozené a projevují se již v kojeneckém věku. Projevy emocí kojenci slouží především ke komunikaci, dítě jejich prostřednictvím vyjadřuje pocity libosti, nelibosti, své potřeby. Aby dítě umělo správně emoce používat, je pro něj důležitý emotivní vztah s matkou. Kladně rozvinuté emotivní pole pak dítěti napomáhá v další socializaci. Dítě se cítí jistě, v bezpečí, je tedy aktivní a odvážné.

V předškolním období je pro dítě typické střídání kladných a záporných emocí. Souvisí to nárůstem osobnosti dítěte, dítě se chce prosadit, má vlastní vůli a názor.

Zároveň své emoční projevy umí již částečně ovládat, uvědomuje si jejich dopad. Dítě již dokáže zaujímat kritický postoj k situaci či chování druhých, k sobě samému, umí již hodnotit své chování a účelově ho používat.

Zároveň je emotivní prožívání dítěte velice intenzivní, ale již krátkodobé. Stále je prožívání vázáno na momentální vnitřní citění dítěte, na míru uspokojení jeho potřeb, je úzce propojeno se somatickým a psychickým stavem dítěte.

V předškolním věku se také podle Vágnerové (2010) začíná rozvíjet emoční inteligence. Dítě již chápe své pocity, umí je částečně ovládat, při konfrontaci s vrstevníky již prožívá pocity zahanbení, studu, nebo naopak pocit vlastní důležitosti, jedinečnosti. Rozvíjí se u nich empatie, neboli vcítěním do prožitků druhých, protože si již sami umí vybavit své prožitky v obdobné situaci. Předškolní děti jsou velice citlivé a vnímavé k emocím druhých, cizí emoce umí i tolerovat, akceptovat. Z vlastní praxe mohu poukázat na změny v chování aktivních chlapců, kdy se při pobytu venku mnohem více zajímali o pomoc mladším dětem než ve třídě. Ve třídě velice často byli první, poukazovali na svou jedinečnost, výjimečnost. Venku se při šplhání do kopce najednou vraceli, podávali ruku malým dětem, často je přenášeli. Otevřený přírodní prostor jim předkládal další možnosti k pocitu vlastní důležitosti, z hlediska chování ve skupině pro učitele mnohem přijatelnější.

V tomto věku se také rozvíjí morální citění, dítě se dokáže stydět za své chování a naopak si pamatuje ty vzorce chování, které jsou od nás dospělých oceňovány. Ve vlastní praxi je pro nás přínosné budovat základy chování k živé přírodě, k přírodnímu prostředí, k živočichům a k rostlinám, ale i k neživé přírodě. Tak, aby tu po nás něco zbylo. Naše mateřská škola je zapojena do projektu Jezevec, kdy denně uklízíme okolí naší školy. Nezůstávají po nás v lese papíry, vždy má někdo z dětí na starosti zkontrolovat při odchodu místo. Děti se zároveň učí zodpovědnosti za své chování a odbourávají v sobě lhostejnost k chování druhých. Také v dětech pěstujeme pocit radosti z dobře vykonané práce a naopak pocit hořkosti a smutku, když někdo jejich snažení maří.

Vágnerová (2000) uvádí, že v předškolním období dochází ke zvnitřnění základních norem chování a jednání a ztotožňováním se s nimi. Tento proces s sebou přináší pocity viny za své i cizí nežádoucí chování, a je mezníkem v dalším emočním vývoji dítěte.

2. 5. Hra

Hra se v tomto období stává hlavní náplní činností dítěte. Předškolní dítě pracuje a tvoří hrou a ve hře. Proto se také předškolní období nazývá zlatým věkem hry. Hra je zcela převažující spontánní činností, dítě, které si nehraje, je svým způsobem zvláštní, nedětské (Matějček, 1986).

Hra je „ forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním období má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé i velké skupiny...“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 75).

Kolem 3. roku si začíná dítě osvojovat různé sociální role ve skupině, tyto role rodina zajistit nemůže. Zpočátku mají děti rovnocennou sociální roli, jejich hra je asociativní- společná, později se jejich role diferencují, doplňují, děti kooperují. Také se začíná výrazně projevovat soupeření a naopak porozumění pro druhé. Hra je již rozvinutější, dítě již tvoří, poznává možnosti. Dítě již využívá ke hře různé materiály, předměty, hračky. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) využívá dítě v předškolním věku tři typy her. Hru **konstrukční**, kdy dítě využívá různé pomůcky, hračky, a něco z nich tvoří, konstruuje. Pak je to hra **iluzivní**, kdy dítě využívá hračky a předměty v přeneseném významu a přeměňuje si je podle svých potřeb či fantazie. Ve své praxi tento typ hry vídám například v lese, kdy si v kořenech stromů děti staví dům, jeden klacek slouží jako dveře, jiný jako práh, nebo jako auto. A posledním typem hry je hra **úkolová**, nebo **nápodoba**, kdy se dítě vžívá do role někoho jiného, například je zlodějem, zvířátkem, policistou či princeznou.

„Hra napomáhá rozumnému a účelnému životu. Vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné, napomáhá obnovení sil, k zotavení a k uvolnění i k překonání sociálních nároků“ (Flitner 1981 in Langmeier, Krejčířová 2006, s. 101).

3. Učení dítěte předškolního věku

„Učení je jednou z podmínek trvalejší modifikace psychických, eventuálně somatických funkcí, která vzniká na základě zkušenosti. Učení může vést k trvalejší změně v prožívání, uvažování i chování, funkcí učení je adaptace na prostředí, ve kterém daný jedinec žije, a výsledkem učení je zkušenost, která má charakter nějaké změny“ (Vágnerová, 2010, s. 74).

Je dokázáno, že k učení dochází již v prenatálním vývoji, tedy u plodu. Podle Vygotského (in Helus, 2009) má učení razit cestu vývoji. Okolní svět je pro dítě souborem výzev a úkolů, které nutí dítě „učit se“ a získávat zkušenosti. Dítě si tyto zkušenosti zvnitřňuje, ukládá si je a dále zpracovává, využívá je. Tím dochází k jeho učení. Při hlubším zamyšlení nám vychází, že nejen dítě, ale i člověk se celý život učí.

V mateřské škole se dítě setkává se stále novými informacemi, podněty. Je tedy nutné, aby vzdělávání v mateřské škole probíhalo tak, aby stimulovalo, podněcovalo, motivovalo, podporovalo a posouvalo dítě dopředu, aby bylo tak promyšleně zorganizované, aby si dítě osvojovalo nové poznatky, vkládalo a srovnávalo s těmi, co už má a cítilo potřebu se seznámit s dalšími.

3. 1. Druhy učení

Helus (2009) uvádí sedm druhů učení dítěte a seřadil je podle vzrůstající složitosti psychických procesů, které se v daném druhu **učení** uplatňují:

Učení **emocionálně vegetativní**: spojování si fyziologických a emocionálních pochodů v našem organismu s určitými událostmi v okolí (neúspěch – emoční prožitek, za který je dítě trestáno, vyvolává fyziologický jev – poruchy spánku, bolesti břicha, hlavy, nechutenství...) Učení **instrumentální**: určité chování, které je pochváleno, se stává osvědčeným nástrojem i v dalších obdobných situacích (mimika v určitém prostředí, výrazy tváře, používání slov a vět v určitém prostředí...). Učení **senzomotorické**: je založeno na vzájemné koordinaci vjemů s pohybem, výsledkem jsou vjemově pohybové dovednosti a obratnosti (chůze, psaní, hra na hudební nástroj, všechny druhy fyzické práce, sportů). Učení **verbální**: učení slovům, jejich významu a funkci, a používání jednotlivých slov v komunikačním procesu. Učení **pojmové**:

je úzce propojeno s učením verbálním, je základní složkou vývoje myšlení. Na základě tohoto druhu myšlení se jedinec učí rozlišovat věci podstatné od nepodstatných (vzdělávání). Učení **řešením problémů**, učení **objevováním**: dítě vystupuje jako aktér, objevuje, nalézá řešení, posiluje rozvoj poznávacích procesů, vůli dokončit úkol, hledání, objevování. Učení **sociální**: probíhá při vzájemném styku mezi lidmi, je základní hybnou silou socializace.

3. 2. Druhy učení a jejich aplikace v přírodě

Opravilová (1982) uvádí jiné rozdělení učení dítěte, především z toho důvodu, že rozdělení učení je složité. Pracuje tedy se zjednodušeným modelem, který pro účely výchovně vzdělávací činnosti může být použit. **Učení** rozděluje na učení **signálům** a učení **podmiňováním**, učení **nápodobou**, učení **pamětní**, učení **problémové**.

Učení signálům a učení podmiňováním v mateřské škole pomáhá učitelce ve vytváření určitého zvyku. Podmíněné učení je typické pro předškolní dítě. Díky tomuto učení si dítě osvojuje řadu motorických činností. V přírodním prostředí je tento typ učení velice důležitý. Dítě se například naučí, že když se rozběhne, skočí dál a snáze přeskočí potok. Součástí tohoto typu učení je učení pokusem omylem. Pro dítě to v přírodě znamená například pomáhat si v přisouvání věcí klackem (z potoka, z bláta, ze stromu). Zkouší několikrát různě dlouhý klacek, až dosáhne toho, co chce.

Učení nápodobou je v přírodním prostředí důležité. Velice přirozeně se dítě odkoukáním určitého způsobu chování, překonávání překážky učí od starších kamarádů či od učitelky. Dítě například podleze spadlý kmen, ale pak pozoruje učitelku či většího kamaráda, jak kmen překračují, přelézají a zkouší udělat to samé, až mu to vyjde.

Učení pamětní se při pobytu venku využívá méně, než jiné druhy. Je to dáno především tím, že dítě je v tomto druhu učení téměř neaktivní. Pokud ale dítě najde nějakého brouka, hmyz, rostlinu, a má instrukci, že si ji má dát do krabičky s lupou, a poté najít v atlase, co našel, učitelka mu výsledek pouze zkontroluje a přečte, co je v atlase napsáno. A dítě je vlastně odkázáno na svou paměť, na to, zdali si zapamatovalo daný postup.

Učení problémové je v mateřské škole postaven na hledání řešení, cesty vlastní experimentací. Důležité z hlediska dítěte je, že dítě může nacházet různá řešení nejen

v reálné situaci, ale i v představách. Když například zkouší, jak postavit z klacků či kamenů domeček, několikrát vymění materiál, kus, ale i své představy o konečném výsledku. Experimentuje, procvičuje svou vůli dojít k řešení, přemýšlí, hledá řešení, způsoby, dokonce se chodí i poradit s kamarádem, někdy s učitelkou. A když má své dílo hotové, třebaže neodpovídá jeho představám, je nadšené, má zkušenost, co lze, nelze.

Období předškolní je specifické období. Dítě je v etapě, kdy je nejcitlivější ke všem podnětům z okolního světa. Každý podnět v dítěti zanechá nesmazatelný otisk, ke kterému si dítě musí vytvořit postoj, ztotožnit se s tím, co do této doby neznalo. Každé takovéto zvnitřňování je vlastně učením. Chceme-li, aby se dítě učilo, naučilo a chtělo učit, musíme plně vycházet z jeho vývojových specifík. Pike a Selby (in Havlíková, Vencálková 2000) říkají, že *„dítě se nejlépe učí, pokud jej podporujeme v jejich vlastním zkoumání a objevování a jednáme-li s ním jako s osobnostmi s jedinečnými názory, zkušenostmi a nadání“* (Pike, Selby in Havlíková, Vencálková 2000, s. 160).

Předškolnímu období se také říká zlatý věk hry. Je to proto, že **hra** je nejtypičtějším zaměstnáním dítěte. Matějček říká, že dítě, které si nehraje, je nedětské. Pro předškolní dítě je hra vlastně analogií učení, práce. **Ve hře** si dítě upevňuje učební a pracovní návyky, rozvíjí se jeho kompetence. Při hře dítě také experimentuje, **prožívá, fixuje** si to, co poznalo, zažilo. Dochází ke zvnitřňování jeho zkušenosti, prožitku a tím i k hlubšímu zapamatování si.

3. 3. Prožitkové učení

Prožitkové učení je pedagogický styl, který je založen na citovém prožívání, na osobních zkušenostech. Rozvíjí celou osobnost toho, kdo se učí. Prožitkové učení navazuje na spontánní učení dítěte, vychází z činností a situací navozujících prožitky člověka. Prožívání předškolního dítěte má několik přívlastků. Je **nealternativní**, to znamená bez nadhledu, dítě vše **prožívá naplno**, je **organistické**, to znamená, že je doprovázeno fyziologickými projevy. A je **fascinované**, dítě je plně vtaženo do dané prožívané situace, nedokáže se od ní odpoutat, vnímat jiné, pro něj v tu chvíli nedůležité podněty.

Švejdová (in Svobodová, 2010) uvádí, že **poznání mimo zkoumání neexistuje**, a protože charakteristikou předškoláka je potřeba pohybu a činnosti, je logické, že to, co při zkoumání projde tělem a je spojeno s pohybem, se mnohem lépe a trvaleji uloží do paměti.

Havlíková, Vencálková (2000) definují znaky prožitkového učení takto: Spontaneita, objevnost, komunikativnost, dostatečný prostor pro aktivitu a tvořivost, konkrétní činnosti, celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér).

3. 4. Edukační metody v mateřské škole

Každý pedagog při se práci rozhoduje, plánuje nejen, **co** bude učit, ale také **jak** bude učit. Musí tedy dokonale znát metody učení. Existuje několik rozdělení metod. V této práci uvádím klasické rozdělení metod podle Maňáka – Švece, jelikož s tímto rozdělením v praktické části pracuji. Dále uvádím i jiné rozdělení metod, které ovšem neplní definici metody.

Vyučovací metoda je obecně **cesta, postup k danému, ke zvolenému cíli**. Metoda je základním prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti. „*Touha po vědě má být rozněcována v mládeži všemožným způsobem. A vyučovací metoda má zmenšovat námahu s učením tak, aby nic nebylo, co by dětem překáželo a odstrašovalo je od dalšího učení*“ (Komenský in Čábalová, 2011).

V obecné rovině se vyučovací metody dají chápat jako „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele a žáků, které směřuje ke stanoveným cílům*“ (Skalková, 1999, s. 166 in Čábalová 2011, s. 134).

Aby učitelka dostála všem podmínkám a povinnostem své profese vzhledem k citlivému věku jejich svěřenců, měla by citlivě volit, k jakému chce dojít cíli, jaké metody a jaké činnosti dětem nabídne. Může se totiž stát, že místo usnadnění učení a zmenšení náročnosti se v dítěti vyvolá nezájem, netečnost, odpor.

Podle různých průzkumů, které se týkají efektivity zapamatování učeného, bylo zjištěno, že **nejvíce si člověk zapamatuje z toho, co se pokouší naučit druhé a hned potom z toho, co sám přímo zažije, vyzkouší, udělá**. Pro dítě předškolního věku je jednoznačné, že to, co se naučí prožitím, či při kooperaci ve skupině, si ponese do konce života.

Podle současného chápání pojetí dítěte platí, že výuková metoda by měla rozvíjet nejen poznávací procesy, ale také psychosociální, měla by respektovat vývojovou úroveň dítěte, jeho schopnosti a možnosti, měla by zároveň podněcovat a aktivovat jeho touhu po poznání, dalším bádání, experimentování, učení, měla by obsahovat i přiměřenou výchovnou část a zároveň být prospěšná jak dítěti, tak pedagogovi.

Čábalová (2011) uvádí, že v současné době existuje několik druhů, pojetí rozdělení výukových metod. Didaktika není v tomto směru jednotná, protože vyučovací proces je sám o sobě velice různorodý. A pak také každý pedagog upřednostňuje jinou klasifikaci metod.

V současné době se v primárním i preprimárním školství používá například klasické rozdělení výukových metod, jehož autorem je J. Maňák, dále pak klasifikace podle Lerner, i když tato klasifikace metod je vhodnější na sekundárním stupni vzdělávání, a poslední dobou často používané rozdělení metod podle Svobodové, které vychází z kognitivního pohledu na učení.

Maňákovo rozdělení výukových metod je velice propracované, rozsáhlé. Klasifikaci metod provedl podle několika hledisek. V každé hledisku je jiný klíčový aspekt na metodu.

Maňák ve spolupráci se Švecem potom klasifikaci metod přetransformoval. Z původních 6 aspektů nakonec zbyly **3 kategorie metod**.

První kategorii tvoří:

- **klasické výukové metody** – řadíme sem **metody slovní** (vyprávění, vysvětlování, přednášení, práce s textem, práce s knihou, rozhovor); **metody názorně demonstrační** (předvádění, pozorování, práce s obrázky, instruktáž, diaprojekce); **metody dovednostně – praktické** (nápodoba, manipulace, laborování, experimentace, pokus, vytváření a nácvik dovedností pohybových, pracovních, výtvarných, hudebních).
- **metody aktivizující** – metody diskusní, metoda heuréka, neboli metoda hledání a řešení problémů, metody inscenační, **metody situační, didaktické hry**
- **metod komplexní** – **frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka**, dále metoda kritického

myšlení, brainstormingu, **projektová výuka**, výuka dramatem, otevřeného učení, učení v životních situacích, televizní výuka, počítačová výuka, a specifické metody sugestopedie a superlearning, a hypnopédie (což je proces učení probíhající v hypnotickém spánku na základě sugestivního působení). (Maňák-Švec in Čábalová, 2011).

Z této skupiny metod jsou pro potřeby mateřské školy využívané metody frontální, kooperativní a skupinové, individuální, projektová výuka. V některých mateřských školách využívají i počítačovou výuku, ovšem ne jako hlavní metodu.

Další rozdělení metod vychází z vývojových specifik dětského věku, především z jeho hry jako takové. V předškolním období není důležité množství poznatků, ale to, jestli má dítě vytvořenou základní konstrukci pro poznatky budoucí, a také o vybudování pozitivního vztahu k získávání poznatků. Autorkou této klasifikace je Eva Svobodová, a její klasifikace obsahuje devět druhů metod.

Podle mého názoru je toto rozdělení spíše než metodami učení **způsoby učení se dítěte**. Metoda výuky charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Tyto metody charakterizují spíše zpracování poznatků dítětem. Svobodová (2007) dělí metody na:

- **Metody založené na prožitku**, které vycházejí z prožívání dítěte. V přírodním prostředí se podle mých zkušeností pro každého najde silný prožitek. Někdo je konsternován soustředěným hrabáním v hlíně, jiný zkoumá žížalu, někdo jen tak běhá a honí hmyz. Všichni můžeme čerpat sílu, klid, magičnost přírody. V přírodě si můžeme zahrát i hry v roli, kdy se tak schováme, že máme strach ze ztracení. Při pobytu venku, v lese můžeme i číst, vyprávět si, diskutovat.
- **Metody založené na vzoru**, kdy vzorem jsme dítěti my dospělí. Pokud chodíme do lesa, přírody, neustále dáváme dětem vzor, jak se chovat v přírodě, k přírodě, jak k živočichům a rostlinám, kde si můžeme sednout, jak můžeme přírodu v dobrém využít a podobně. Dítě si tyto prožitky zvnitřňuje a snaží se chovat podle „vzoru“.
- **Metody založené na hře**. Hra v přírodním prostředí nemá dimenzi soutěžení, není sevřená prostorem, hlukem. Může být volná, organizovaná. Učitelka sleduje,

jak se dítě chová, s kým a na co si hraje, jak manipuluje s předměty, zapojuje se do hry, napovídá.

- **Metody založené na pohybu.** Lesní prostředí je velice vhodné pro rozvoj pohybových schopností a dovedností v každém věku. Dokonce si dítě cvičí i svou sílu, když leze na strom, či odhaduje své fyzické limity. Důležité je si uvědomit, že rozvoj pohybových dovedností úzce souvisí s rozvojem kognitivních schopností.
- **Metoda založená na manipulaci a experimentech.** Manipulace je pro dítě předškolního věku důležitá pro přechod k dalšímu stupni vývoje. Dítě manipuluje a experimentuje téměř s čímkoliv. Rozebírá stroje, skládá, venku se dívá pod kameny, do šišek, klackem rýpe do hlíny a hledá, bádá, zkoumá. Je-li někde voda, vidíme předškoláka neustále ve vodě.
- **Metoda založená na komunikaci.** I pobyt venku je velice vhodný pro rozvoj komunikace, protože se dítě setkává s novými podněty, situacemi. Tyto podněty většinou nejsou trvalého rázu, dítě každý den poznává něco nového, jiného.
- **Metoda založená na tvoření.** Pro dítě je významnější samotný proces tvoření, nikoli jeho výsledek. Při tvoření si dítě vybírá různé materiály, třídí, poznává, učí se tyto materiály poznávat, analyzovat je a následně využívat. I přírodní prostředí nabízí dětem širokou škálu materiálů, jako jsou jehličí, šišky, kameny, písek, hlína, tráva, klacky, kůra, voda, v zimě sníh, led...
- **Metoda založená na fantazii a magičnu.** Tato metoda souvisí s dětským chápáním světa, které je magické, fantaskní, egocentrické (blíže v kapitole Dítě předškolního věku). Proto je možné schovat se kořenů stromů a cítit se tam jako v iglú, či doma ve své posteli. Zde záleží na konkrétních představách každého dítěte. Někdo má rád jeskyně s duchy, jiný iglú s eskymáky, jiný si představuje chatu u potoka, dělá oheň a opéká vuřty. Vždy je prvotní myšlenka poplatná současným zážitkům, vzpomínkám- co děti momentálně čtou, co viděly v televizi, o čem jim tatínek či maminka vyprávěli.
- **Metoda založená na myšlenkových operacích.** Tato metoda je založená na schopnosti hledání řešení a odpovědí- na otázce proč. Proč se to děje a jak s tím mohu naložit, co proti tomu mohu udělat, jak to mohu zachránit. Dítě je schopno v okamžiku vymyslet možná řešení problému, konfliktu, záhady. Venku neustále

hledá, kam až mohou vést kořeny, odkud letí tento hmyz, když ho ještě neviděly, co asi mohlo být v plechovce či lahvi, kterou našly, kam se ztratila voda, když o pár metrů dále ještě teče.

Při práci učitelka mateřské školy nepoužívá jen jednu metodu. Dítě experimentuje, hledá řešení, snaží se řešení aplikovat na situace, které již zná, komunikuje s učitelkou, s kamarádem ve skupině. Jeho jedna činnost se dá z pohledu pedagoga zařadit k několika metodám najednou. Dostali jsme se k základním pravidlům edukace v mateřské škole, totiž, že **vzdělávání má být komplexní, všestranné, a ne zaměřené na izolované složky osobnosti** dítěte. **Dítě** v tomto věku **existuje „všude“**, teprve později se začíná orientovat jedním směrem.

Důležité je nepoužívat metody striktně, ale flexibilně, a umět improvizovat, když zrovna nějaká metoda k naplnění cílů nevede. Ještě důležitější však je vnímat rozpoložení dětí, skupiny, třídy a okamžitě metodu změnit, či úplně změnit cíl, plán.

4. Edukační prostředí v mateřské škole

„Edukační prostředí je takové prostředí, ve kterém probíhají edukační procesy. Edukační procesy jsou takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně subjektu přímo nebo zprostředkovaně“ (Průcha 2002, s. 65).

Vývoj každého jedince je ovlivňován prostředím, ve kterém žije a ve kterém následně probíhá vzdělávání. Každé dítě citlivě reaguje na jakékoli podněty a změny ve svém prostředí, a díky neustálé interakci mezi těmito změnami a podněty dochází k rozvoji schopností a dovedností.

V mateřské škole tráví děti velkou část dne. Je nesporné, že by se v mateřské škole mělo dítě cítit „jako doma“. Mateřská škola není jen místem, kam na několik hodin rodiče dají hlídat své dítě, ale je pracovním a životním místem, prostředím. Dítě zde prožívá důležité období v životě, setkává se zde se svými vrstevníky, s novými dospělými, pracuje zde, učí se zde. Staví si tu další „schody“ do života. Prostředí má nezastupitelný vliv na psychický i zdravotní stav všech zúčastněných, na jejich chování, prožívání.

V moderní pedagogice je edukační prostředí chápáno jako souhrn vnitřních i vnějších podmínek.

4. 1. Materiální prostředí

Aby bylo vzdělávání plně vyhovující, mělo by prostředí mateřské školy mít dostatečně velké prostory, prostorové uspořádání takové, které vyhovuje nejrozličnějším věkovým skupinám. Prostředí musí respektovat dočasný vývojový stupeň, věkovou heterogenitu, ale též pohlaví dítěte. Mělo by uspokojovat veškeré potřeby dítěte. Součástí prostředí mateřské školy je i učitel- pedagog. Jeho role ve vzdělávání je nezastupitelná. Pedagog pomáhá dítěti vybírat a volit si pomůcky, hračky, předkládá dítěti různé typy činností a úkolů. Dítě musí mít vše na dosah, skříňky jsou otevřené, přizpůsobené velikosti a šikovnosti dětí, aby se děti mohly samostatně obsluhovat, podílet se na úklidu a podobně. Nábytek, tělocvičné nářadí a pomůcky, zdravotně vyhovující zařízení, vybavení pro odpočinek musí být přizpůsobeny antropometrickým požadavkům vývojovému stupni dětí. Hračky a pomůcky odpovídají počtu dětí. Prostředí by mělo být vnímáno jako zabydlené, útulné, harmonické, příjemné. Má poskytovat dostatek podnětů, prožitků, inspirace. V neposlední řadě by mělo korespondovat s cíli a filosofií školy. Havlínová, Vencálková (2000) uvádí, že zdraví a podnětné prostředí zmírňuje nepříznivé vlivy zevního prostředí, podporují imunitní systém organismu dítěte i dospělých, snižuje nemocnost. Podporuje komplexní zdraví- biologické, psychické a sociální.

Rýdl (1999, s. 55) uvádí, že *„připravené prostředí je vždy vývojově pedagogickou odpovědí na senzitivní fáze dítěte.“* Tyto fáze musí být uspokojovány nabídkou pomůcek a hraček, předmětů. Zároveň by mělo platit, že tyto předměty podněcují stále vyšší úroveň zájmu a tím dochází k učení a k rozvoji poznávání. Je tedy i vhodné, aby tyto pomůcky a předměty nebyly uspořádány chaoticky, ale aby uspořádání mělo svou logiku, vnitřní souvislost.

Podle Zelinkové (1997) má být prostředí „uspořádané“, upravené a přehledné. Pokud má dítě pocit, že je chaotické, stěžuje mu to orientaci a cítí se být unavené, často i podrážděné. Podrážděnost a neklid může způsobovat i příliš velké množství podnětů. Dítě se pak nemůže soustředit a přemýšlet, proto je nutná přiměřenost, a to nejen

věková, ale i kvantitativní a kvalitativní. Samotné rozmístění hraček a pomůcek by mělo mít smysl, určitou logiku, řád, aby dítě při konstruktivních činnostech nemělo vedle sebe v poličce panenky s hřebeny. I logická návaznost věcí pomáhá dítěti v orientaci, v soustředěnosti a v pochopení smysluplnosti a řádu. „*Jen takové prostředí, které povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené*“ (Zelinková, 1997, s. 42).

4. 2. Sociální prostředí

Pro dítě je v jeho vývoji důležité nejen materiální prostředí mateřské školy, ale také **sociální prostředí** v mateřské škole.

Na formování člověka má významný vliv sdílená sociální zkušenost, tedy především nejbližší lidé, kteří dítě vychovávají, a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Velký význam pro vývoj dítěte má **primární sociální zkušenost**, tedy zkušenost, kterou dítě získává během života v konkrétní rodině a společnosti. Tato zkušenost je ovlivněna činnostmi, které kolem sebe dítě vidí a jež jsou mu nabízeny k nápodobě, mezilidskými kontakty, způsobem komunikace v dané společnosti. Vývoj a zrání dítěte je tedy série vnitřních změn osobnosti v přímé souvislosti s vnějšími podmínkami.

Sociální prostředí významně ovlivňuje získávání zkušeností, učení, poznání a vztah ke světu. Individuální poznávání světa je procesem probíhajícím na základě komunikace mezi dítětem a dalšími osobami v jeho okolí. Nejenom vědomé výchovné strategie, ale veškeré bezprostřední chování nejbližších osob – rodičů, učitelek, vrstevníků, ovlivňují zásadním způsobem to, jak bude probíhat vývoj a celkový rozvoj jedince.

4. 3. Přírodní prostředí jako prostředek k edukaci

Venkovní edukační prostředí je stejně bohaté, jako prostředí vnitřní. Pobyt v přírodním prostředí poskytuje dětem obrovský prostor pro jejich rozvoj a seberealizaci. Les a přirozené přírodní prostředí jim skýtá neomezené množství podnětů pro hry, prožívání dobrodružství, možnosti pozorování zvířat i rostlin, pro sledování proměn, které s sebou nese střídání ročních období. Obrovská pestrost

a jedinečnost přírody jim umožňuje rozvíjet jejich přirozenou zvědavost, spontánnost, fantazii, pohyb v terénu podporuje jejich obratnost a přináší nové zkušenosti o tom, co všechno jsou schopny dokázat.

Les a přírodní prostředí je zatím nedostatečně využívané edukační prostředí. Oproti prostředí ve třídě, které musí pedagog neustále připravovat, obnovovat, nabízí přírodní prostředí pestrost ve své přirozenosti. Přírodní prostředí, ne umělé vytvořené, jednostranně zaměřené, nabízí různá zákoutí, variaci povrchů, podněty k neustálému bádání, zkoumání, pozorování. Ukazuje svou propojenost, funkčnost, bohatost. A co víc, může dát možnost prožít si ticho, klid, pohodu. Příroda a její prostředí nabízí plno zážitků, které sebedokonaleji připravené prostředí neposkytne – např. pozorovat lesní zvěř při krmení, slyšet datla, kukačku, sojku, skákat do listí, brodit se potokem, chodit bosí v lese... Přírodní prostředí též kladně působí na naše duševní zdraví, na regeneraci naší pozornosti, jak ukázaly výzkumy Kaplana a Kaplanové (in Franěk, 2001).

I další výzkumy o vlivu pohybu venku na organismus ukazují, že děti, které věku tráví většinu svého času, jsou zdravější, mají lepší motorické dovednosti, různorodější hry, bohatší představivost, větší schopnost koncentrace (Franěk, 2008).

V tomto prostředí nejsou poličky naplněné hračkami. K hraní a jako předmět zájmu slouží dítěti vše, co je kolem něho – kamínky, kameny, voda, klacíky, šišky, tráva, kmeny, pařezy. Každý tento předmět nabývá určitou podobu až podle toho, k čemu ho dítě potřebuje. Velkou výhodou těchto „hraček“ je, že je většinou jedno dítě nezvládne přetvořit ke svému obrazu. Hra a edukace v přírodním prostředí mnohem více závisí na kooperaci a pomoci ostatních členů kolektivu. Dítě tedy rozvíjí svou psychosociální stránku - řeší své pocity, vyrovnává se s tím, co chce a co by si přálo, musí se přizpůsobit. V lese, kde jsou děti více odkázané na sebe navzájem, nabývá **osvojení sociálních kompetencí** na ještě větším **významu** než uvnitř budovy. Velký důraz je kladen na spolupráci, vzájemnou pomoc, respekt a toleranci. Nutnost spolupráce při překonávání překážek v přírodě vyžaduje od dětí nejen sociální jednání, ale vyvolává i potřebu vzájemné komunikace. Při ní se děti učí klidnému řešení konfliktů, vzájemné pomoci, trpělivosti, vytváření pravidel, odpovědnosti. Velkou pomocí při uskutečňování těchto úkolů je prostředí. Zklidňující atmosféra přírody snižuje prvky agresivity v chování dětí.

K rozvoji prosociálního citění a chování, jejichž základy se začínají budovat právě v předškolním věku, přispívá i různé věkové složení skupiny a případná integrace dětí s handicapem do kolektivu. Starší, silnější a šikovnější děti se učí odpovědnosti a samozřejmému poskytování pomoci těm, kteří ji potřebují. Bez velkého množství hotových hraček je také důležité, aby si **děti vytvořily a vzájemně odsouhlasily** pravidla různých her, nebo se domluvily, co bude zástupnou hračkou. Při těchto činnostech se tvoří základy pro týmovou spolupráci v pozdějším věku.

Výhodou přírodního edukačního prostředí je, že se každý den mění. Pozorováním těchto nepatrných změn se dítě učí vnímat detaily, procvičuje trpělivost, a vnímá přirozený chod života.

5. Environmentální vzdělávání v mateřské škole

Pobytem v přírodě a vztahem k ní se zabývá **environmentální výchova**. Tento pojem se používá až v posledních letech. Dříve se užíval termín ekologická výchova. Podle Máchaly (2008) je environmentální výchova veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož hlavním edukačním cílem je rozvíjet tvořivost, citlivost, a vstřícnost lidí, podporovat rozvoj spoluodpovědnosti člověka za současný a především budoucí stav přírody a životního prostředí, pěstovat v lidech kladné hodnotové orientace, vycházející z úcty, skromnosti, a pokory k existenci člověka v přírodě. V praxi to pro učitele znamená nejen učit děti přírodu vnímat, využívat, ale především cílevědomě rozvíjet aktivní a tvůrčí vztah člověka k přírodě, ke světu, k planetě.

Tím, že **příroda existuje komplexně**, je i **edukace v přírodě komplexní**. Nelze donutit vnímat děti jen určitou část přírody. Sledujeme-li s dětmi ptáky, nevyhneme se pozorování šneků, rostlin, větru, korun stromů. **Za pomoci smyslů, vlastního pohybu, intenzivního prožitku a činností** umožňuje přírodní prostředí **rozvíjet osobnost dítěte**, jeho **sociální složku**, chápání širších vztahů a souvislostí v přírodě. Zároveň dítěti zprostředkováváme hluboký prožitek, prožitek z pobytu v přírodě, ze setkání s živými tvory, s bouřkou, s utíkajícími srnami, s létajícími motýly, s přírodou ve své existenční podstatě. Edukace v přírodě dává dítěti **možnost sebereflexe**, zhodnotit, jestli je jeho chování to správné, když chce slyšet ptáky, pozorovat mravence, ještěrky, vnímat vítr,

děšť. Dítě v tomto okamžiku musí samo zhodnotit své chování, aby dosáhlo toho, co chce, co očekává.

Předškolní dítě má v sobě přirozenou zvědavost, touhu poznávat, zkoumat, učit se. A učení v přírodě je o to přirozenější, že zároveň podporuje dětskou potřebu volného pohybu a svobodné existence. Dítě má možnost nejen se učit, vzdělávat, ale zároveň uspokojovat své potřeby, potřeby volnosti, svobody, poznávání, sounáležitosti. Při prozkoumávání přírody však velmi záleží na tom, kdo je průvodcem dětí – zda je pro dospělého průvodce příroda „špinavá“ a nebezpečná nebo naopak příjemná a dětem přirozená. Děti bohužel často slýchají zákazy kontaktu s přírodou ve snaze držet je izolovaně v čistotě a bezpečí. Rodiče (ale i učitelé) mnohdy zamezí jen možnosti kontaktu dítěte s přírodou/zvířetem, natož aby v ní/s ním cokoli prožili. *„Takto vyrostlé děti vlastně neví, co si v přírodě počít, berou ji jako zlo, které musí přežít“* (Kasinová, 2005, s. 27). (Ukázaly to i některé odpovědi dětí v rozhovoru, který je rozebírán v praktické části v kapitole 12, otázka č. 1).

5. 1. Cíle a zásady environmentální výchovy v MŠ

Hlavní cíle environmentální výchovy v mateřské škole jsou dány v RVP PV. Důležitý předpoklad k plnění těchto cílů je kladný vztah k živé přírodě, k prostředí jako takovému. Bude-li mít dítě možnost pobývat a vzdělávat se v přírodním prostředí prostřednictvím činností, podpoří pedagog nejen rozvoj jeho osobnostní složky, ale také mu pomůže zachovat jeho přirozenost.

Cíle environmentální výchovy jsou zakotveny v RVP PV v oblasti **Dítě a svět**. Hlavním cílem oblasti je založit u dítěte elementární poznatky a povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, včetně globálních problémů, a vytvořit v dítěti elementární základy pro otevřený postoj k životnímu prostředí. Dílčími pak jsou:

- Seznamovat dítě s místem a prostředím, ve kterém žije.
- Pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou přírodu chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit.
- Poznávat jiné kultury.

- Rozvíjet úctu k životu ve všech jeho formách.
- Vytvářet povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí (RVP PV, 2004).

Vzdělávání v přírodě má své zásady, kterými může pedagog naplňovat cíle a úkoly environmentální výchovy. Podle Horké (1996) jsou to zajistit aktivní kontakt s přírodou, získávat praktické zkušenosti, umožnit hluboký prožitek, využívat estetické prvky a hru, podporovat sebepoznání, sebereflexi.

Jančaříková (2010) zásady environmentálního vzdělávání více rozšířila a specifikovala. Jako první zásadu uvádí **vstřícnost k obecným edukačním potřebám dětí tohoto věku**, kdy vyloženě zdůrazňuje znalost specifik vzdělávacích potřeb (střídání soustředění a aktivních činností, pohyb, spontánní hra, relaxace) a také používat správné názvy věcí a dějů dětem srozumitelných. Další zásadou je **podpora zvědavosti**, která souvisí s rozvojem budoucího vztahu k učení. Další zásada souvisí se znalostmi dětské vývojové psychologie a z teorie inteligence – **vycházet vstříc různým typům osobnosti**. V této zásadě se klade důraz na osobnost dítěte a druh jeho inteligence. Vychází z Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence. Gardner jich stanovil osm. (Gardner, in Jančaříková 2010). Aby pedagog vyšel vstříc všem typům inteligence, měl by často střídát učební styly.

Další zásadou je **respektovat časový kontext a přirozené cykly**. Pro porozumění přírodě je tato zásada velice důležitá, příroda totiž na těchto cyklech funguje a pedagog by měl v dětech pěstovat úctu k přírodnímu řádu a ne v nich pěstovat vědomí, že závislost na přírodě neexistuje, či se dá nahradit, obejít.

Další zásadou je **rozvíjení fantazie a tvořivosti**, rozvoj fantazie a tvořivosti zároveň podporuje iniciativu a aktivitu, což je velice důležité. Pohybujeme-li se v lese, nemáme s sebou žádné hračky, ale díky své fantazii si dítě vystaví úžasný scénář pro své aktivity.

Další velice důležitou a v posledních letech diskutovanou zásadou je zásada **nesoutěžit**. Psychologové totiž v posledních letech upozorňují na problémy v kolektivech tříd, které začínají nezdravou soutěživostí. Přemíra soutěžení mezi vrstevníky narušuje jejich vzájemné vztahy, prohlubuje rozdíly mezi sebevědomím žáků a dává prostor rozvinutí se šikany. Každý pedagog by měl eliminovat soutěžení, naopak

podporovat kooperativní činnosti a hry ve skupinách. V takových skupinách, aby každý mohl přispět, měl co dát, co ukázat.

Zásada **poznávat všemi smysly** klade důraz na holistické rozvíjení smyslů, aby nedocházelo k vytváření dysfunkcí. Jako poslední zásadu Jančaříková uvádí **rozvoj kritického myšlení**. Tato zásada je důležitá nejen pro environmentální výchovu, podporuje totiž možnost realizace vyšší morálky, skutečného lidství. V předškolním věku kritické myšlení souvisí například s chápáním potravního řetězce (sova není zlá, když ulovila myš) (Jančaříková, 2010).

Tím, že se děti neustále pohybují v přírodě, může je pedagog také upozorňovat na různá reálná nebezpečí a upevňovat v dětech přirozenou obavu, ostražitost a zodpovědnost za své chování. Nebudeme strašit děti vlkem v lese, když vlci u nás nežijí, ale můžeme v nich probouzet přirozenou obavu z jiných zvířat, která mohou dítěti ublížit, například lesní včely, a podobně. Při pohybu na loukách a zahradách učitelka může neustále poukazovat na jedovatost některých rostlin, hub, takže opakovat pravidla chování v přírodě, zásady pobytu v přírodě, tak aby si dítě fixovalo možné nebezpečí.

Z mého pohledu je ještě při edukaci v přírodě důležité učit dítě vyhledávat si informace v různých atlasech, encyklopediích, tím v dítěti pěstujeme smysl pro detail, bystří si mysl, učí se zpracovávat informace a zároveň porovnává, jak která bylina či brouček vypadá ve skutečnosti a jak na obrázku. I to je myslím velice důležité.

Environmentální výchova splňuje požadavek komplexního vzdělávání. Pobyt v přírodě se rozvíjí všechny složky osobnosti.

5. 2. Učení v přírodě a jeho odraz při naplňování kompetencí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Edukace má vycházet ze schopností a vývojového stupně každého jedince. Není proto zvláštní, že řada pedagogů, psychologů i sociologů neustále zjišťuje, jak dosáhnout lepších podmínek, efektivity a smysluplnosti vzdělávání.

Americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi při sledování umělců zjistil zajímavou věc, totiž, že v určitém okamžiku byli

tak ponoření do své práce, že zapomínali na problémy, biologické potřeby, a zároveň tento stav byl pro ně motivující, výjimečný. Csikszentmihalyi tento stav nazval **Flow** (z angličtiny proudění, tok). Je to duševní stav, kdy je osoba při činnosti ponořena do naprosté soustředěnosti, nadšení, úspěchu. Podle Csikszentmihalyiho je stav flow cílevědomé zaujetí, při kterém člověk plně ovládá a usměrňuje své emoce a pozitivně je zapojuje do řešení úkolu. Zažívá přitom pocit spontánní radosti a nadšení z prováděné činnosti.

5. 2. 1 Flow učení podle metodiky Josepha Cornella

Z výše popsané metody vyšel a přepracoval ji do svých podmínek Joseph Cornell. Joseph Cornell (nar. 1950, USA) je významnou osobností „první vlny“ environmentálních psychologů. Vyvinul oblíbenou a hojně využívanou metodiku pro aktivity s dětmi v přírodě. Flow považuje za jakýsi zážitek, který je nezbytný k poznání přírody. Podle Cornella může pedagog určitými kroky dopomoci dětem se do tohoto stavu flow ponořit. Zdůrazňuje, že ponoření se do prožitku nelze autoritativně nařídit, ale vhodnými kroky k tomuto prožitku dopomoci. V našich podmínkách užíváme místo pojmu flow pojem umět motivovat. Cornell při učení v přírodě doporučuje pedagogům následující kroky:

1. méně uče a více vnímejte
2. buďte vnímaví
3. udržujte koncentrovanou pozornost
4. nejdříve nechte dívat se a prožít, pak mluvit
5. celý zážitek naplňujte radostí

Cornellovy **metody** jsou zaměřené zejména **na pozorování a radosti z pobytu v přírodě** (Cornell, 2012).

Pro potřeby předškolního věku tuto metodu přepracovala **Tereza Vošahlíková** (in Vošahlíková, www.rvp.cz). Navrhuje **čtyři stupně zážitku**, aby vlastní edukační postup měl smysl a účinnost. Prvním stupněm je vzbudit **nadšení**. Dítě předškolního věku snadno tento stupeň osloví, je založen na hře, na aktivitě a dynamickém průběhu. Potom následuje druhý stupeň **koncentrovaná pozornost**. Pedagog zaměří pozornost dítěte na jednu konkrétní činnost, předkládá mu novou zkušenost. Nastává třetí stupeň

nezprostředkovaná zkušenost. V této fázi s dětmi prohlubujeme poznání, snažíme se vysvětlit nové situace, zážitky, aplikovat je na již známé zkušenosti, poznatky a zavést je dále o nový zážitek. Posledním stupněm učení v přírodě je **sdílení příběhů, zážitků** s ostatními. Pro dítě je tento stupeň velice důležitý, potřebu sdělit nový zážitek či zkušenost máme v sobě uloženou i my dospělí. Zároveň je tento stupeň pro pedagoga zpětnou vazbou na to, jak se dítě s daným úkolem či zkušeností vyrovnalo, zda se učiteli podařilo dojít k vytyčenému cíli.

5. 2. 2 Pobyť v přírodě ve vztahu k osvojování klíčových kompetencí

Při pobytu venku si dítě osvojuje všechny potřebné kompetence. Výhodou pro pedagoga je ta skutečnost, že nemusí vytvářet umělé situace k učení. V přírodě jsou věci reálné, existující v logických souvislostech, ve vzájemné symbióze.

Kompetence k učení – dítě se seznamuje s novými poznatky, poznává vlastnosti předmětů, soustředěně pozoruje jevy, situace, zkoumá, co se děje, dané jevy pojmenovává, hodnotí, uplatňuje v praktických situacích.

Kompetence k řešení problémů – při seznamování s okolím, s novými jevy, situacemi, hledá odpovědi na otázku proč, hledá řešení, vymýšlí a dedukuje, co se děje, za jakým účelem. Jeví aktivní zájem o nové odpovědi a způsoby řešení. Řeší problémy, na které stačí, snaží vycházet z toho, co již zná, s čím má zkušenost, prožitek.

Kompetence činnosti a občanské – dítě se zajímá o své bližní, o kamarády. Zajímá se o to, co se děje kolem něho a jaký to má na něj vliv. Zná již některé své povinnosti, snaží se dodržovat dohodnutá pravidla například při pohybu v lese. Setkává se s tím, že lhostejnost neprospívá ani jemu ani okolí, přírodě, společnosti.

Kompetence komunikativní – dítě neustále pojmenovává věci kolem sebe. Ptá se na neznámé skutečnosti, používá nové pojmy, nové poznatky. Vyjadřuje své nálady, myšlenky, hodnotí poznanou situaci, debatuje, diskutuje, vede rozhovor s učitelem i se svými vrstevníky. Vysvětluje i sděluje mladším kamarádům, co již zná, umí, s čím má zkušenost.

Kompetence sociální a personální – dítě je schopno si samo určit, co bude dělat, s kým bude pozorovat, bádát, zkoumat, dokáže si prosadit svůj názor, obhájit ho

a zároveň se snaží přijmout názor druhého. Vyjadřuje, projevuje empatické chování k přírodě živé i neživé, záměrné neničí věci kolem sebe.

5. 3. Doporučené metody edukace v environmentální výchově

Pro realizaci environmentální výchovy v mateřské škole je důležitý interdisciplinární přístup. To znamená, že pomocí jednoho tématu si dítě procvičí prakticky všechny vzdělávací oblasti.

Vhodným typem interdisciplinárního vzdělávání v mateřské škole je například **edukační projekt**. V posledních letech už i v našich podmínkách máme literaturu, která se projektovou metodou zabývá (například Burkovičová, Čábalová, Dvořáková, Kantorková, Kratochvílová, Svobodová, Koťátková). Dalším vhodným uspořádáním učiva jsou **integrované bloky**. Integrované bloky jsou specifickou formou uspořádání učiva, zasahují do všech vzdělávacích oblastí a vztahují se k určitému tématu, praktickým životním zkušenostem nebo činnostem. Mohou mít podobu tematického celku, projektu či programu.

Rozebírat pravidla a náležitosti projektu či integrovaných celků není cílem této práce. Zmiňuji se o tom proto, že součástí výzkumu bylo i výzkumné šetření zjišťující metody, formy edukace a realizované činnosti ve sledovaných třídách mateřských škol. Toto šetření jsem proběhlo právě proto, aby se před realizovanými rozhovory s dětmi co nejvíce eliminovaly jiné vlivy na odpovědi dětí, než vliv prostředí edukace.

5. 3. 1 Pedagogické cíle sledovaných integrovaných celků

Integrované celky měly název **Voda kolem nás** a **Barevný podzim**. Cíle jsou vybrány z RVP PV, konkrétní cíle si učitelky volily samy.

- Rozvoj pohybových dovedností, zdokonalování koordinace těla, ovládání pohybového aparátu.
- Rozvoj a používání všech smyslů.
- Osvojování si praktických dovedností – manipulace s pozorovacím náčiním, dětskými noži, výtvarnými potřebami.

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování).
- Posilování přirozených a poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování).
- Vytváření základů pro práci s informacemi.
- Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňující pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit (výtvarně, dramatizací, esteticky).
- Vytváření prosociálních postojů, rozvoj citlivosti, tolerance, respektu a přizpůsobivosti.
- Rozvoj kooperativních dovedností.
- Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností, schopnosti chovat se autonomně, aktivně a prosociálně, zvládat změny.
- Vytvářet elementární povědomí o přírodním prostředí a jeho rozmanitostech, o jeho vývoji a nestálých změnách.
- Osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v přírodě, spoluvytvářet zdravé a bezpečné prostředí.
- Vytvářet poznatky o vlastní sounáležitosti se světem, s živou i neživou přírodou, s planetou Zemí.

5. 3. 2. Očekávané výstupy integrovaných celků

Vzhledem k cíli této práce jsem podle RVP PV vybrala výstupy, jejichž osvojení přímo vychází z daných integrovaných celků. Dále se odráží se v testu MOT 4-6 let a v souboru otázek při diagnostickém rozhovoru s dětmi z vybraných mateřských škol, realizovaných v rámci výzkumných šetření této práce.

Dítě a jeho tělo

- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí, koordinaci těla (zvládat překážky typu přelézání, přeskoky, házení, pohybovat se v lese, na louce, ve vodě, v písku, do prudkého kopce);

- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s klacky, s pokusnými nástroji, materiálem;

Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč.

- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat;
- formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí);
- popsat skutečnou situaci;

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace.

- záměrně pozorovat, všímat si (nového, změněného, chybějícího)
- poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno;
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušeností k učení;
- postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí;
- chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase;
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“.

Sebepojetí, city, vůle

- vyjádřit souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují (v ohrožujících, nebezpečných či neznámých situacích), odmítnout se podílet na nedovolených či zakázaných činnostech apod.;
- uvědomovat si své možnosti i limity (své silné i slabé stránky);
- respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněné a zdůvodněné povinnosti;
- být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i k věcem;
- těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních krás;

Dítě a ten druhý

- respektovat potřeby jiného dítěte, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.;
- vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.);

Dítě a společnost

- chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé;
- vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí).

Dítě a svět

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí;
- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi;
- vnímat, že příroda a svět mají svůj řád, že jsou rozmanité a pozoruhodné, nekonečně pestré a různorodé, mít elementární povědomí o planetě Zemi, vesmíru;
- všimnout si změn a dění v nejbližším okolí;
- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí;
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena do tří částí. V první části popisují zjištění edukačního prostředí, kterými jsem realizovala výzkumná šetření, ve druhé části výzkumná šetření, které jsem provedla k dosažení cíle práce. Ve třetí části jsou v tabulkách a grafech zpracovány výzkumná šetření, ve čtvrté části pak shrnutí výsledků.

6. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda edukací v přirozeném přírodním prostředí budou děti dosahovat lepší úrovně motorických dovedností a obratnosti, a zda se edukace v tomto prostředí odrazí na trvalosti získávaných poznatků.

K dosažení cíle práce provedu čtyři výzkumná šetření, jejichž analýzou získám dílčí odpovědi směřující k cíli.

Výzkumné šetření č. 1 – dotazník pro učitelky MŠ

Zjistit, jaké edukační prostředí nejčastěji k edukaci učitelky na sledovaných mateřských školách.

Výzkumné šetření č. 2 – test MOT 4-6

Zjistit, zda je rozdíl v úrovni motorických dovedností a obratnosti dětí ve věku 4 – 6 let, které mají možnost se pravidelně vzdělávat a pravidelně pobývat v přirozeném přírodním prostředí a dětí, které tuto možnost nemají.

Výzkumné šetření č. 3 – integrované bloky

Zjistit, jaké edukační metody, formy a činnosti používají učitelky ve sledovaných mateřských školách k dosahování vybraných očekávaných výstupů z RVP PV v integrovaných celcích se stejným námětem.

Výzkumné šetření č. 4 – diagnostický rozhovor

Zjistit, jak se u dětí při získávání poznatků projeví vliv přírodního edukačního prostředí.

6. 1. Metody výzkumných šetření:

Ve **výzkumném šetření č. 1** jsem použila **dotazníky** pro učitelky MŠ, pomocí kterých bylo zjišťováno edukační prostředí a jak toto prostředí učitelky využívají. Dotazník tvoří celkem 9 otázek, z nichž některé jsou uzavřené, jiné vyžadují krátkou odpověď respondentek. Plné znění dotazníku je uvedeno v příloze č. 2. Vyhodnocení dotazníků pro učitelky MŠ je procentuálně znázorněno v grafech č. 5 – 9 a tabulce č. 1.

Pro objasnění **výzkumného šetření č. 2** jsem použila **kvalitativní výzkum**, jako metodu jsem použila **standardizovaný test** MOT 4-6 (Zimmer & Volkamer, 1987). Je to test motorických schopností, dovedností a obratnosti, skládající se z 18 úkolů. Tento test byl v roce 2003 použit při disertační práci na univerzitě v Düsseldorfu pro srovnání úrovně motorických schopností, dovedností a obratnosti dětí, které navštěvují klasickou mateřskou školu a dětí, které navštěvují lesní mateřskou školu, nebo školku, kde minimálně 1 den v týdnu jsou děti celý den v přírodě. Test uvádím v příloze č. 3, originál v německém jazyce v příloze č. 4. Vyhodnocení výsledků jednotlivých dětí jsou procentuálně zpracované v tabulkách č. 2 – 9 a grafech č. 10 – 17. Vzájemná komparace výsledků je znázorněna v grafu č. 17.

Pro objasnění **výzkumného šetření č. 3** jsem porovnávala integrované celky ze sledovaných MŠ. Pro přesnější výsledky šetření jsem ve sledovaných MŠ **porovnála realizované činnosti, edukační metody a formy edukace**, které učitelky na vybraných mateřských školách používají, což mi mělo dokázat, zda se výpovědi dětí liší díky prostředí, kde edukace probíhá, či hrají roli ještě jiné faktory (různé činnosti, metody, formy).

Pro objasnění **výzkumného šetření č. 4** jsem **porovnávala odpovědi** dětí na otázky vztahující se k poznatkům z dohodnutých integrovaných celků. Odpovědi na otázky zaznamenávaly učitelky do záznamového archu, který předkládám v příloze č. 6 a 7.

6. 2. Hypotézy:

Hypotéza č. 1

H1: Předpokládám, že děti, jejichž edukace pravidelně probíhá i v přírodním prostředí, budou dosahovat lepší úrovně motorických schopností, dovedností a obratnosti než děti ze sledovaných městských mateřských škol.

Hypotéza č. 2

H2: Domnívám se, že děti, jejichž edukace pravidelně probíhá i v přírodním prostředí, dosahují trvalejších poznatků než děti, jejichž edukace probíhá většinou zprostředkovaně v budově MŠ.

Hypotéza č. 3

H3: Rovněž se domnívám, že dětem, jejichž edukace pravidelně probíhá i v přírodním prostředí, se v odpovědích na otázky diagnostického rozhovoru promítnou přímé zážitky a prožité zkušenosti z edukace v přírodním prostředí.

7. Realizace výzkumných šetření

Výzkumná šetření probíhala na čtyřech mateřských školách. Abych mohla odpovědět na cíl své práce, potřebovala jsem sledovat děti z mateřských škol s rozdílnými možnostmi k pobytu a edukaci v přirozeném přírodním prostředí. Z důvodu vyloučení jiných vlivů na výzkum jsem stanovila kritéria výběru mateřských škol. Při výběru bylo rozhodující, zda je MŠ v malém městě či vesnici, nebo zda se jedná o MŠ z velkého města, kde je k dispozici zahrada, případně multifunkční hřiště. Jelikož pracuji v heterogenní třídě, jako další kritérium jsem zvolila MŠ s heterogenními třídami se stejným věkovým rozrůzněním. Jako poslední podmínku jsem stanovila rozdílné zaměření ŠVP, a dále realizaci integrovaných celků se stejnými náměty a cíli, jež směřují ke stejným určeným výstupům. Mezi kritéria jsem nezařadila gendrovou různost, jelikož se domnívám, že to v předškolním věku nehraje tak velkou roli.

Vybrané mateřské školy jsem nejprve kontaktovala telefonicky. Na základě souhlasu ředitelky školy s výzkumným šetřením v rámci diplomové práce jsem zaslala úvodní dopis, ve kterém jsem specifikovala cíle a metody výzkumu. Dále jsem konkretizovala požadavky na učitelky, v jejichž třídách byl výzkum prováděn. S těmito učitelkami jsem byla během výzkumu v telefonickém a elektronickém kontaktu.

Učitelky ze sledovaných mateřských škol nejprve odpověděly na otázky v dotazníku, který vedl ke zjištění, v jakém prostředí většinou probíhá edukace, kam s dětmi chodí nejčastěji ven a čemu se s dětmi při pobytu venku věnují. Výzkumné dotazníkové šetření probíhalo na přelomu měsíců září a října 2012, kdy bylo do sledovaných mateřských škol distribuováno 45 dotazníků, zpět se však vrátilo 37 zpracovaných dotazníků. Údaje zjištěné dotazníkem jsou zpracovány v programu Word 2008. Procentuální znázornění výsledků je graficky vyjádřeno sloupcovými grafy č. 5 – 9, souhrnné výsledky pak zaznamenány v tabulce č. 1.

Elektronickou cestou jsem následně zaslala motorický test MOT 4 – 6 let, kterým se zjišťovala úroveň motorických schopností, dovedností a obratnosti u sledovaného vzorku dětí.

Ke zjištění úrovně poznatků dětí a vlivu prostředí na tyto poznatky jsem vytvořila dva soubory otázek. První soubor byl dětem předložen okamžitě po realizaci daných integrovaných celků, druhý soubor byl dětem předložen po 5 měsících. Otázky byly cíleně zaměřené na poznatky dětí z daných integrovaných celků a na reflexi edukačního prostředí v odpovědích dětí. Odpovědi dětí byly zaznamenány do záznamových archů.

Záznamové archy s odpověďmi mi učitelky poslaly zpět elektronicky.

7. 1. Kritéria pro výběr mateřských škol

- a:** Poloha mateřské školy (městská MŠ, s vlastní zahradou, blízkost parku či multifunkčních hřišť).
- b:** ŠVP – 2 integrované celky z TVP se stejnými náměty a cíli.
- c:** Heterogenní třídy, minimální počet 20 dětí.

Charakteristika vybraných mateřských škol

Mateřská škola Praha

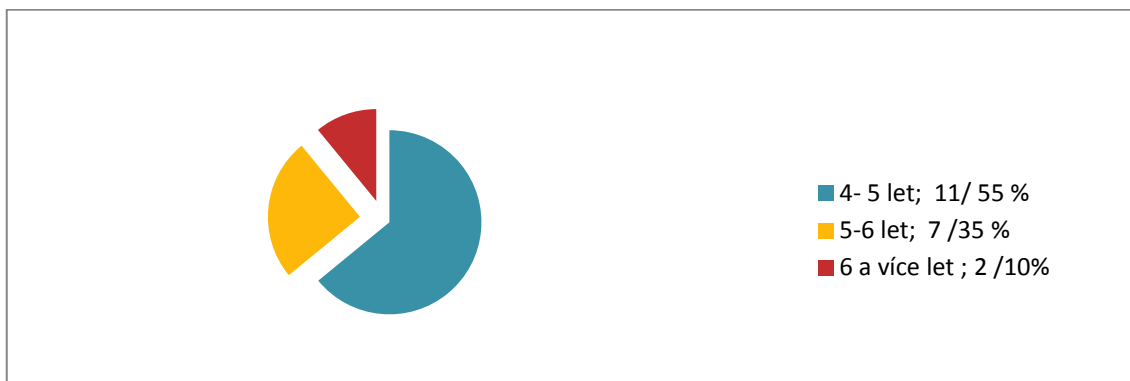
a: Mateřská škola se nachází v prostředí lokality parku. Park je částečně zalesněn, ve spodní části je nově zbudováno několik veřejných multifunkčních hřišť a ploch pro veřejnost. Mateřská škola vznikla spojením dvou podnikových mateřských škol. Je tvořena třemi budovami, jedné zděné a dvěma pavilony. Mateřská škola je velkokapacitní, má 8 tříd, v každé třídě je zapsáno maximálně 25 dětí. Personálu má školka k dispozici dostatek, proto v každé třídě jsou stabilně 2 učitelky. V létě roku 2012 byla zahájena výstavba dvou nových pavilonů, čímž dojde k navýšení kapacity o 4 třídy, tj. 112 nových míst. Dostavba má být ukončena v červnu 2013, stavba probíhá za provozu. Kolem mateřské školy je relativně velká zahrada, která obsahuje dřevěné prvky, altánek. Hned v sousedství je městská louka, poblíž je uměle vytvořený přírodní park s množstvím zeleně, stromů, keřů, rostlin, potok Botič. Nedaleko se nachází také Prosecký park, kde je možné shlédnout Prosecké skály.

b: Školní vzdělávací program této mateřské školy má název „SVĚT KOLEM NÁS“, je vytvořen plně v souladu s RVP PV. Mateřská škola dbá na harmonický rozvoj dítěte, cílem ŠVP je vést děti k samostatnosti, osvojit si pracovní návyky a to vše formou herních činností, zábavných činností a prožitkových činností. Dalším cílem je vytvořit dítěti klidné, bezpečné, podnětné, motivující prostředí, kde převládá klidná atmosféra a zázemí. Mateřská škola respektuje osobnost dítěte, dítě je pro ni rovnocenným partnerem (zdroj webové stránky školy www.msupivovaru.cz).

c: heterogenní třída, celkem 22 dětí, v době testů přítomno 20 dětí.

Graf č. 1

Věkové rozložení dětí z testované třídy MŠ v Praze



Komentář ke grafu č. 1

Graf č. 1 znázorňuje věkové rozložení dětí ve sledované třídě v Praze. V době testování zde bylo přítomno 20 dětí. V této třídě je 11 dětí ve věku 4 – 5 let, což je 55 % z celkového počtu 20 dětí, 7 dětí ve věku 5 -6 let, což je 35 % z celkového počtu 20 dětí a 2 děti starší 6 let, což je 10 % z celkového počtu 20 dětí .

Mateřská škola Ostrava

a: Mateřská škola vznikla sloučením dvou mateřských škol. Obě budovy MŠ jsou stavebně identické. Mateřské školy jsou v centru sídlištní výstavby, vzdálené od sebe asi 300 m. Obě MŠ jsou pavilónového typu sestávající se ze tří budov, které jsou propojeny koridory. Každá MŠ má 5 tříd, z toho je na každé budově jedna třída zaměřená na vzdělávání dětí s vadami řeči. Ve třídách je zapsáno 28 dětí, v logopedických třídách 14 dětí. V běžné třídě jsou stabilně 2 učitelky, v logopedicky zaměřených třídách pracují 2 speciálně zaměřené pedagogové a 1 učitelka MŠ. V loňském roce se opravila okna a fasáda. Kolem každé budovy MŠ je vybudovaná velká zahrada, osázená stromy, keři. Zahrada je vybavená kolotoči, houpačkami a je zde umístěno 10 pískovišť. Zahrada obsahuje také několik zákoutí, kde je možné provádět přírodní pokusy a drobné pěstitelské činnosti. Vybavení zahrady je v současné době opravené, doplněné, zajímavé a atraktivní. Okolí školy je v celku nepodnětné,

je zde několik hřišť a běžná sídlištní zeleň. Výhodou je poměrně snadná dostupnost lesoparku Bělský les a též možný výjezd do CHKO Beskydy.

b: Škola má dva školní vzdělávací programy- „PŘÍRODA NÁŠ UČITEL A MY JEJÍ OCHRÁNCI“ a „CESTA KOLEM SVĚTA“. Oba programy vychází z RVP PV. První z nich je rozdělen na čtyři hlavní témata, a současně je k němu připojen i ekologický projekt „Rok v přírodě“, jež se orientuje na environmentální vzdělávání dětí. Druhý program je zaměřen na multikulturní výchovu a je rozdělen do pěti hlavních témat.

Oba školní programy zahrnují prvky vzdělávacího programu „Začít spolu“ (zdroj webové stránky školy www.sedmikraskaapampeliska.cz)

c: heterogenní třída, ve které je zapsáno 28 dětí, v době výzkumu navštěvovaly třídu všechny děti.

Graf č. 2

Věkové rozložení dětí z testované třídy MŠ v Ostravě



Komentář ke grafu č. 2

Graf č. 2 znázorňuje věkové rozložení dětí v MŠ Ostrava. V této třídě je 28 dětí, z toho bylo 14 dětí ve věku 4 – 5let, což je 50 % z celkového počtu 28 dětí, 6 dětí ve věku 5 – 6 let, což je 21 % z celkového počtu 28 dětí a 8 dětí starších 6 let, což je 29 % z celkového počtu 28 dětí.

Mateřská škola Zbraslav u Brna

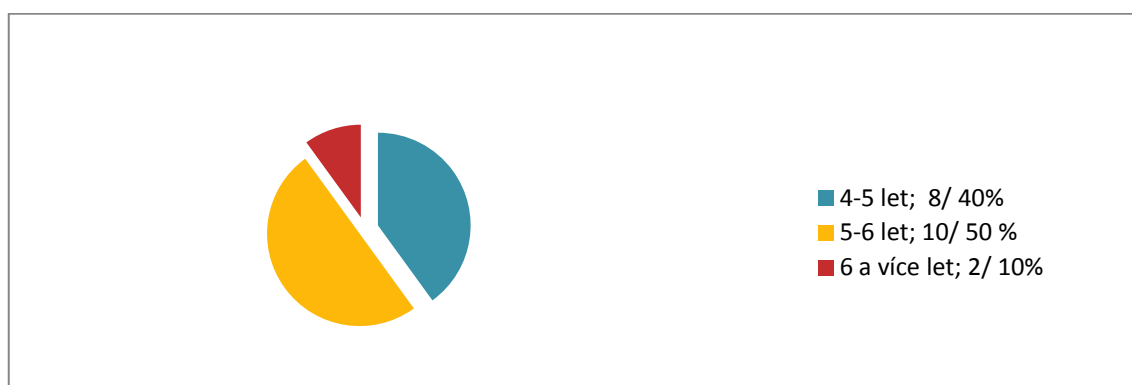
a: Mateřská škola se nachází v malém městečku v Jihomoravském kraji. Mateřská škola je umístěná v budově školního typu ve středu města, z jedné strany však její okna vedou na louku a následný les. Budova byla od počátku plánovaná jako mateřská škola. Na škole pracují 3 učitelky plný úvazek. Mateřská škola je tvořená dvěma heterogenními třídami, celkový počet dětí v MŠ je 49 dětí. Na třídě pracuje vždy 1 učitelka, překrývají se při obědech, pobytu venku. Mateřská škola disponuje velkou zahradou a vlastním hřištěm, v loňském roce byla zahrada vybavena novými prvky, další nové prvky se plánují i na letošní rok. Hned za zahradou se rozprostírá louka, nedaleko les.

b: Vzdělávací program je zaměřen na hru dětí. Formou hry se děti učí správnému držení těla, rovnováze, odstraňuje se bojácnost dětí. Děti mají velice blízko k přírodě, proto jakmile to počasí umožní, přesouvají se veškeré činnosti a aktivity ven (zdroj webové stránky města www.zbraslavubrna.cz, MŠ nemá vlastní webové stránky).

c: Heterogenní třída, ve které je zapsáno 24 dětí, v době výzkumu navštěvovalo MŠ 20 dětí.

Graf č. 3

Věkové rozložení dětí z testované třídy MŠ ve Zbraslavi u Brna



Komentář ke grafu č. 3

Graf č. 3 znázorňuje věkové rozložení dětí ve sledované třídě ve Zbraslavi. V této třídě je 8 dětí ve věku 4 – 5let, což je 40 % z celkového počtu 20 dětí, 10 dětí ve věku 5 – 6

let, což odpovídá 50 % z celkového počtu dětí a 2 děti starší 6 let, což odpovídá 10 % z celkového počtu dětí.

Mateřská škola Lázně Kynžvart

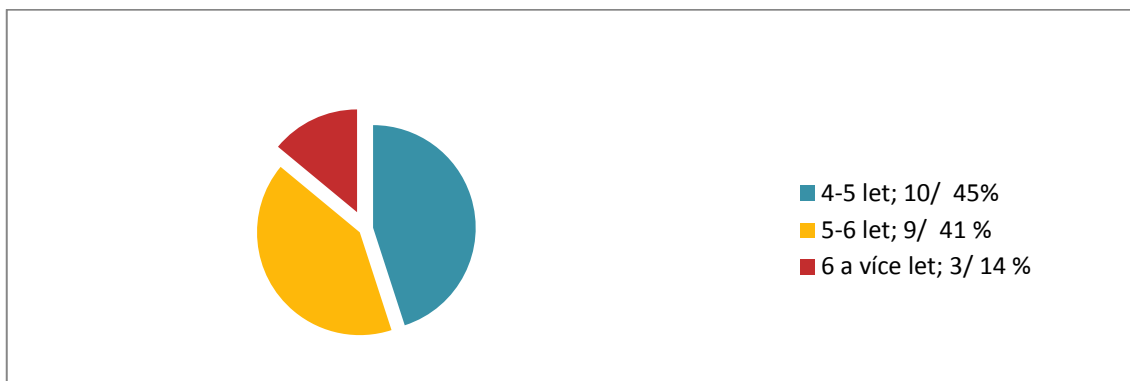
a: Mateřská škola Lázně Kynžvart je součástí spojeného zařízení ZŠ a MŠ. Škola je tvořena jednou zděnou budovou, k níž je přistavěn jeden pavilon. Původně sloužil jako budova pro jídelnu ZŠ a v horním patře pro 1. stupeň ZŠ, po markantním poklesu dětí se horní patro přestavělo pro potřeby mateřské školy. Jsou zde vytvořeny dvě třídy s vlastním sociálním zařízením. Uprostřed je dlouhá tmavá chodba. Mateřská škola nemá vlastní jídelnu, ze školní jídelny se sem donáší jídlo v termosech. Mateřská škola má kapacitu 50 dětí. V budově jsou dvě třídy, každá třída má vlastní sociální zařízení. Celkem zde pracují v současné době 4 učitelky. Dvě na plný úvazek, jedna na 80 % úvazku, jedna na 1/3 úvazku, náplní její práce je dohlížet na malé spící děti. Tato učitelka nevykonává hlavní edukační činnost. Pro svůj pohyb má mateřská školka k dispozici přilehlé asfaltové hřiště, původně pro potřeby házené. K pobytu venku využívá mateřská škola zahradu. Chybí nám oplocení zahrady, zahrada je tedy volně přístupná. V loňském roce získalo město dotace na obnovu zahrady pro MŠ, na zahradě jsou tedy pouze nové prvky. Podmínkou obdržení dotace byl volný vstup pro veřejnost. Nejčastěji k pobytu a k činnostem používáme přírodní lesopark, les, louky, rybníky v okolí.

b: Školní vzdělávací program má název CHVÁLÍM TĚ, ZEMĚ MÁ. Je environmentálně zaměřen, hlavním cílem tohoto ŠVP je rozvíjet dítě celistvě prostřednictvím přímého prožitku v přírodě, poznávat a zvnitřňovat si vzájemnou propojenost člověka s přírodou. Podporovat a rozvíjet dovednosti vedoucí ke klíčovým kompetencím, v dítěti vypěstovat zásady chování nejen k sobě samým, ale především k přírodě, již jsme nedílnou součástí a bez ní existovat nemůžeme (udržitelný rozvoj). Program obsahuje prvky programu Zdravá mateřská škola, opíráme se o lesní pedagogiku, zážitkovou pedagogiku, prvky programu LMŠ.

c: Heterogenní třída, zapsáno 22 dětí, v době testování byly přítomny všechny děti

Graf č. 4

Věkové rozložení dětí z testované třídy MŠ v Lázních Kynžvartu



Komentář ke grafu č. 4

Graf č. 4 znázorňuje věkové rozložení dětí ve sledované třídě v Lázních Kynžvartu. V této třídě je 10 dětí ve věku 4 – 5 let, což odpovídá 45 % z celkového počtu 22 dětí, dále 9 dětí ve věku 5 – 6 let, což odpovídá 41 % z celkového počtu 22 dětí a 3 dětí starší 6 let, což odpovídá 14 % z celkového počtu 22 dětí.

Souhrn:

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem mohu konstatovat, že obě městské mateřské školy mají k dispozici jak velkou zahradu s různým zákoutím, tak v těsné blízkosti rozsáhlé lesoparky, multifunkční hřiště. A obě mateřské školy z venkovských lokalit mají k dispozici jak zahradu, tak louky, les.

Jak vyplývá z grafů č. 1 – 4, věkové rozložení dětí ve všech sledovaných třídách je srovnatelné, tudíž validita testů MOT 4-6 a odpovědi na soubory otázek v diagnostickém rozhovoru je zajištěna.

8. Vyhodnocení dotazníků pro učitelky ze sledovaných mateřských škol

Záměr dotazníkového šetření:

Záměrem dotazníkového šetření bylo zjistit, v jakém prostředí probíhá edukace u dětí ve sledovaných MŠ. Odpovědi na otázky z dotazníku měly poukázat na to, jaké prostředí učitelky k edukaci volí, a jak své volby využijí.

Předpokladem dotazníkového šetření je, že učitelky z venkovských sledovaných MŠ budou k edukaci více a pravidelně využívat přírodní prostředí.

Metody a sběr dat

Jako metodu jsem zvolila strukturovaný dotazník. Dotazník obsahuje 9 otázek, 5 otázek je uzavřených, čtyři vyžadují krátkou odpověď respondentek.

Celkem jsem do vybraných čtyř MŠ (MŠ Ostrava, MŠ Praha Vysočany, MŠ Lázně Kynžvart a MŠ Zbraslav u Brna). Dotazníky jsem posílala elektronickou poštou, do každé MŠ podle počtu učitelek. Do MŠ Ostrava jsem elektronicky poslala 22 dotazníků, zpět bylo vráceno 17 dotazníků. Do MŠ Praha jsem elektronicky odeslala 17 dotazníků, zpět bylo vráceno 14 dotazníků. V Kynžvartu jsem předala 3 dotazníky, návratnost byla 100 %. Do Zbraslavi u Brna jsem elektronicky odeslala 3 dotazníky, návratnost byla 100%.

Z celkového počtu 45 dotazníků bylo vráceno 37 dotazníků, což odpovídá 82 % návratnosti.

Vyhodnocení položek 4 - 9 dotazníku pro učitelky vztahující se k výzkumnému šetření č. 1

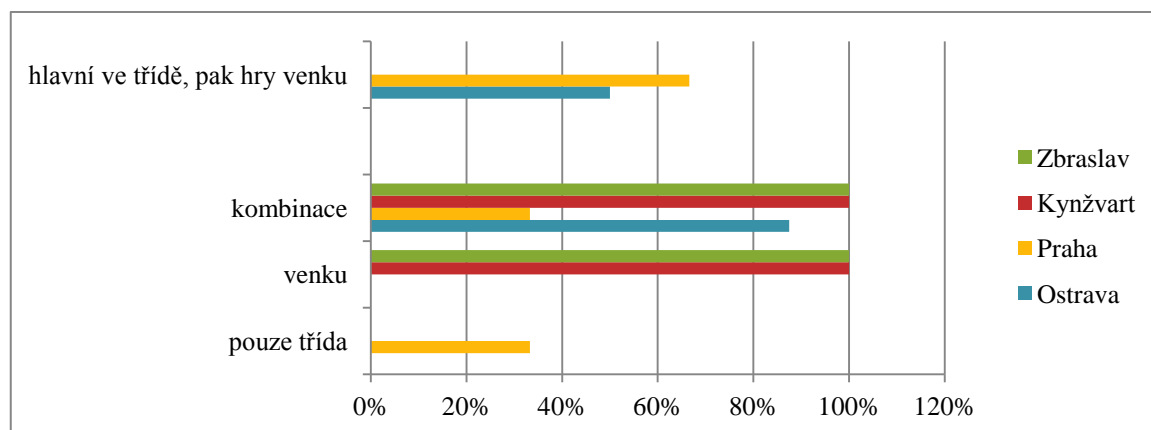
Odpovědi na otázky č. 1, 2, 3 byly informativní, usnadnilo to třídění dotazníků. V těchto otázkách respondentky uvedly název MŠ, dále popsaly umístění a popis místa MŠ a popsaly věkové uspořádání tříd.

Otázka č. 4

Hlavní část vzdělávací činnosti provádíte:

Graf č. 5 k otázce č. 4

Procentuální údaje v tomto grafu znázorňují místo nejčastějšího edukačního působení na sledovaných mateřských školách.



Interpretace grafu č. 5

Z následujících výsledků vyplývá, že vzdělávání pouze ve třídě z větší části nepreferuje ani jedna ze sledovaných MŠ. Hlavní část edukace ve třídě MŠ preferuje ve sledované pražské MŠ víc jak 60 % učitelek, v Ostravě 50 %.

Velice mě překvapilo, že paní učitelky z Ostravy se snaží kombinovat edukační prostředí. Jedna část mateřské školy má vlastní environmentální projekt, který je paralelní s třídním vzdělávacím programem. Po prostudování jejich environmentálního projektu jsem zjistila, že pokud je vhodné počasí, chodí na turistické vycházky do nedalekého Bělského lesa a pořádají výjezdy do CHKO Beskydy. Také na jejich zahradě mají pěstitelský koutek, kde různě pěstují rostliny, byliny, či provádějí pokusy, experimentují.

Podobné možnosti má i MŠ Praha, nedaleko se nachází sice uměle vytvořený, ale velmi účelný park, potok Botič, areál MŠ je přímo v zalesněné části Vysočan, přesto kombinaci edukačních prostředí využívá velmi malé procento učitelek. Možná je to osobním zaměřením dané paní učitelky.

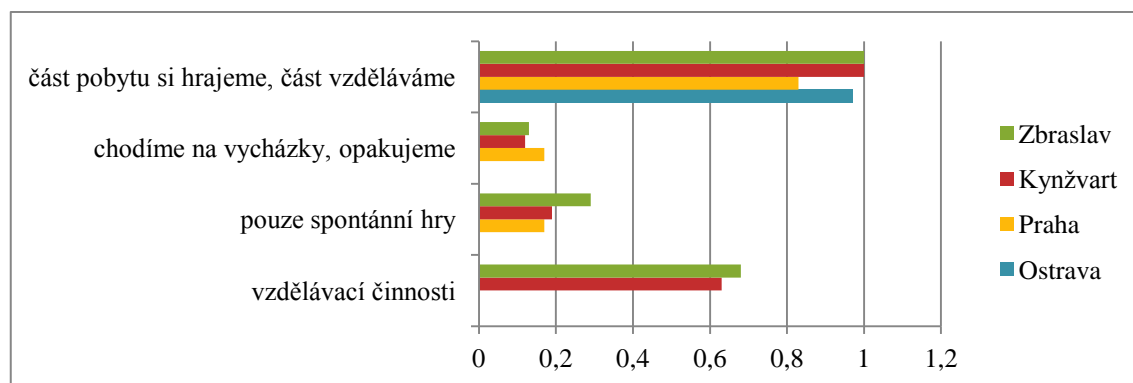
Původně jsem předpokládala, že paní učitelky ostravské MŠ budou kombinovat edukační prostředí mnohem méně kvůli špatnému ovzduší.

Otázka č. 5

Jaké činnosti s dětmi při pobytu venku děláte?

Graf č. 6 k otázce č. 5

Účelem tohoto grafu je procentuálně znázornit, jaké činnosti s dětmi při pobytu venku nejčastěji učitelky MŠ s dětmi dělají.



Interpretace grafu č. 6

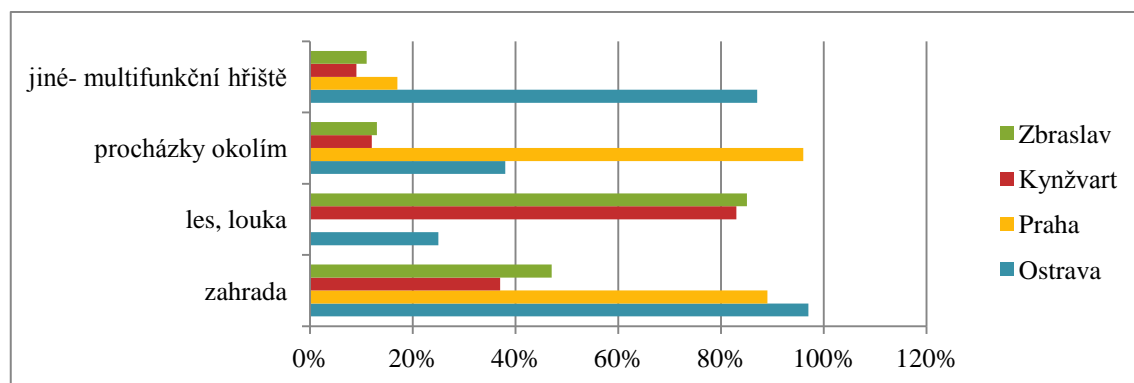
Z tohoto grafu vyplývá, že učitelky z venkovských mateřských škol mnohem více věnují pobyt venku přímé edukaci. Domnívám se a má praxe mě v tom utvrzuje, že při vzdělávacích činnostech prováděných venku se část dětí zapojí, část si spontánně hraje, záleží na momentálních potřebách každého dítěte. Jelikož s sebou bereme pomůcky, děti zajímá už jen prostá manipulace s těmito pomůckami, což často zvyšuje jejich pozornost a pomáhá učitelkám s plněním edukačního cíle. Také denně jiné prostředí lesa, louky, zvyšuje koncentraci a zájem dítěte. Z grafu dále vyplývá, že ve sledovaných třídách paní učitelky z městských MŠ nevyužívají možnosti edukace pod širým nebem.

Otázka č. 6

Kam chodíte s dětmi ven nejčastěji?

Graf č. 7 k otázce č. 6

Tento graf procentuálně znázorňuje, které přírodní prostředí využívají nejčastěji učitelky sledovaných MŠ.



Interpretace grafu č. 7

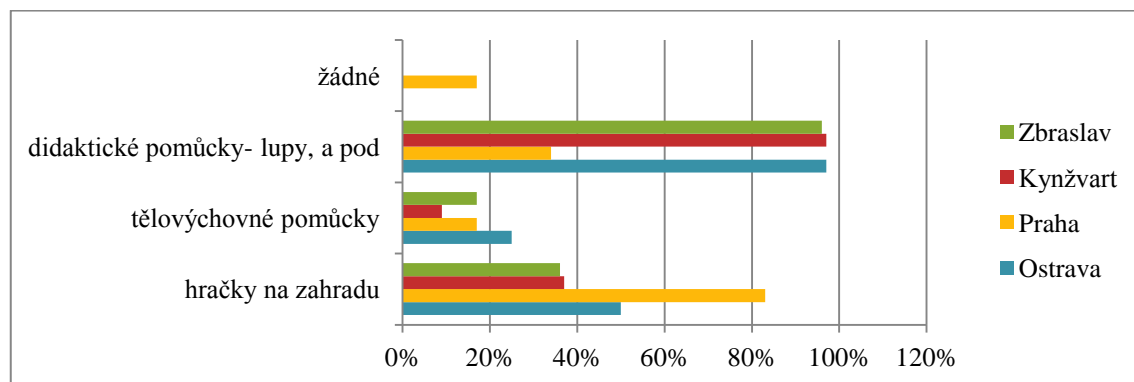
Nejdůležitější ukazatel pro potřeby mé práce se ukazuje v nabídce odpovědi les, louka. Tyto lokality využívají k edukaci učitelky ze sledovaných venkovských MŠ, avšak louku či les například vůbec nevyužívají paní učitelky ze sledované pražské MŠ, zatímco ze sledované ostravské MŠ paní učitelky lesu využívají. Vyplývá to i z rozboru jejich ŠVP, kde se jasně uvádí lokalita Bělský les.

Otázka č. 7

Berete s sebou na pobyt venku nějaké pomůcky, hračky?

Graf č. 8 k otázce č. 7

Graf procentuálně znázorňuje, jaké pomůcky při pobytu venku nejčastěji učitelky MŠ s dětmi využívají.



Interpretace grafu č. 8

Tuto otázku jsem zařadila z toho důvodu, že při edukaci učitelky MŠ využívají různých didaktických pomůcek, například obrázky, didakticky zaměřené karty (souslednost, následnost dějů, obrázky zvířat, rostlin, drobných živočichů, ...), stavebnice, puzzle, a podobně. Samozřejmostí je v MŠ práce s knihou, encyklopedií. Stejně tak pokud chceme edukaci provádět venku, bereme s sebou v batůžku vždy lupy, lupové krabičky, atlasy, sáčky na přírodniny, lopatky. V současné máme požadavek na dalekohledy.

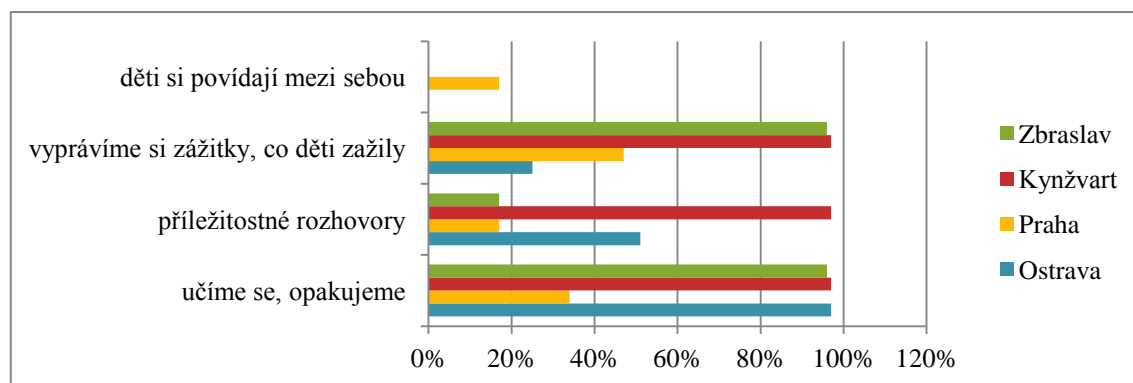
Podmínkou edukace je komunikace s dětmi. A i když si při pobytu v přírodě děti spontánně hrají, vždy by měla učitelka s dětmi komunikovat. Z pohledu mé práce záleží na tom, jestli je komunikace zaměřená, cílená, či jsou to odpovědi na otázky dětí, nebo volné rozhovory s dětmi.

Otázka č. 8

Jak si s dětmi venku povídáte, o čem?

Graf č. 9 k otázce č. 8

Tento graf znázorňuje obsah a způsob komunikace mezi dětmi a učitelkou MŠ během pobytu venku.



Interpretace grafu č. 9

Graf č. 9 ukazuje na to, že i když učitelky nepoužívají k edukaci přírodní prostředí, při pobytu venku stejně opakují to, co se s dětmi učily dopoledne či předcházející den. Většina dotazovaných učitelek si také s dětmi vypráví, poslouchá zážitky dětí.

V tabulce č. 1 uvádím souhrnný zápis odpovědí všech dotazovaných učitelek ze sledovaných MŠ.

Tabulka č. 1

Zápis četnosti odpovědí jednotlivých respondentek ze sledovaných MŠ

název MŠ otázka	MŠ Ostrava	MŠ Praha	MŠ Kynžvart	MŠ Zbraslav
4. Hlavní část vzdělávací činnosti provádíte:				
pouze třída		xxx		
většinou venku			xxx	xxx
kombinujeme	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxx	xxx	xxx
většinou ve třídě	xxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx		
5. Jaké činnosti s dětmi při pobytu venku děláte?				
vzdělávací činnosti			xxx	xxx
spontánní hra		xxxx		x
vycházky, opakujeme		xxxx		
částečně hra, částečně opakování	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxx	xxx
6. Kam chodíte s dětmi ven nejčastěji?				
zahradu	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxx	xxx
les, louka	xxxxx		xxx	xxx
procházky městem, okolím	xxxxxx	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx		
hřiště a podobně	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxx		
7. Berete s sebou na pobyt venku nějaké hračky, pomůcky?				
hračky na zahradu	xxxxxxx	xxxxxxxxxxxx	xxx	xxx
tělovýchovné pomůcky	xxxx	xxx		
didaktické pomůcky	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx	xxx	xxx
žádné		xxx		

8. Jak si s dětmi venku povídáte, o čem?				
učíme se, opakujeme	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	xxxxxx	xxx	xxx
příležitostné rozhovory	xxxxxxxx	xxx	xx	x
děti vypráví zážitky	xxxx		xxx	xxx
děti si povídají mezi sebou		xxx		
9. Co ovlivňuje váš pobyt venku?				
	počasí: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx rodiče: xxx	počasí: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx rodiče: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	počasí: xxx rodiče: xx ředitel školy: x	počasí: xxx

Interpretace údajů v tabulce č. 1:

Tato tabulka pouze shrnuje všechny získané odpovědi. Rozbor odpovědí na jednotlivé otázky uvádím ve výše uvedených grafech. U grafů jsou připojené komentáře a částečná shrnutí.

9. Analýza testu motorických dovedností a obratnosti dětí v heterogenní třídě na sledovaných mateřských školách

Záměr testování:

Abych zjistila rozdíly v úrovni motorických schopností, dovedností a obratnosti mezi dětmi z mateřských škol, které mají možnost edukace i v přírodním prostředí a mezi dětmi z městských mateřských škol, potřebovala jsem změřit jejich aktuální motorickou úroveň. Využila jsem k tomu testu MOT 4-6 let (popis testu viz kapitola č. 7. 1)

Předpokladem šetření bylo, že děti z venkovských mateřských škol budou dosahovat v testu MOT 4-6 minimálně stejných, spíše lepších výsledků, než děti z městských škol.

Kriteria výběru testu:

Tento test jsem si vybrala právě proto, že byl použit jako srovnávací test úrovně motorického vývoje mezi dětmi, které navštěvovaly klasickou mateřskou školu a dětmi, které byly vzdělávány v lesních mateřských školách, či ve školách, které trávily minimálně jeden den v týdnu venku v přirozeném přírodním prostředí. K nahlédnutí je v disertační práci Koppersové, nebo v disertační práci Kienerové, ve které dlouhodobě zkoumala rozdíly mezi dětmi z klasických MŠ a LMS na úrovni motoriky dětí 5-6.

Testování a sběr dat:

Test motorických dovedností a obratnosti MOT 4- 6 let jsem rozeslala elektronickou poštou do čtyř sledovaných mateřských škol. Test obsahuje celkem 18 úkolů. Jednotlivé úkoly jsou vždy zaměřeny na dané sledované motorické dovednosti. Zaměření uvádím v tabulce č. 2. Přesná znění otázek testu jsou uvedena v příloze č. 3.

Testování a následné zapisování výsledků do záznamového archu prováděly třídní učitelky těchto dětí. Vzhled archu předkládám v příloze č. 5. Jednotlivé motorické úkoly byly hodnoceny bodovou dotací 0, 1, 2 body.

Vyhodnocení dat ze záznamových archů vztahujících se k motorickým dovednostem a obratnosti dětí

Vyhodnocení testování jsem zaznamenala do tabulek č. 2- 9 a graficky znázornila v grafech č. 10 - 17.

Tabulka č. 2

Zaměření jednotlivých motorických úkolů testu

zaměření	číslo úkolu v testu MOT 4-6
fyzická obratnost a koordinace pohybů	7, 11, 14, 16, 18
jemná motorika, vizuokoordinace	3, 4, 10
rovnováha	2, 8, 12, 17, 18
reakční rychlost, postřeh, předvídání	6, 13
pohybová rychlost, odskok, skok stranou, do výšky	3, 5, 7, 15, 18
koordinace pohybu	9, 10

Interpretace k tabulce č. 2

Na fyzickou obratnost, koordinaci pohybů a také na rovnováhu je v testu zaměřeno nejvíce úkolů, celkem po pěti z 18 celkových. Podle mého názoru je to dáno právě tím, že rovnováha, obratnost, výskoky do výšky, stranou, koordinace pohybů jsou při pohybu v přírodním prostředí velice důležité. Dítě může být silově zdatné, být výborným sprinterem, ale to nesouvisí s obratností. Domnívám se, že chůze v náročném terénu, jako je přelézání kamenů, kořenů, přeskoky přes potok, chůze přes oraniště, i do prudkého kopce, lezení na strom, výskok na kámen vyžaduje zkušenost, nikoliv zkušenost zprostředkovanou.

Dále jsou v testu 3 úkoly zaměřené na jemnou motoriku a vizuokoordinaci. Jakákoliv manipulace s přírodninami, házení se šíškami, kreslení klacíkem, to vše rozvíjí tuto oblast v přírodě. Zařadit sem můžeme i plácání z bláta, modelování z jílu.

Další 2 úkoly jsou zaměřené na rychlost reakcí, předvídání. Při uhýbání se, vyhýbání, musí dítě rychle reagovat, tyto reakce se však dají jednoduše nahradit i jinými činnostmi než je třeba hra šiškovaná v lese.

Srovnání výsledků testů dětí ze sledovaných tříd v jednotlivých zaměřeních.

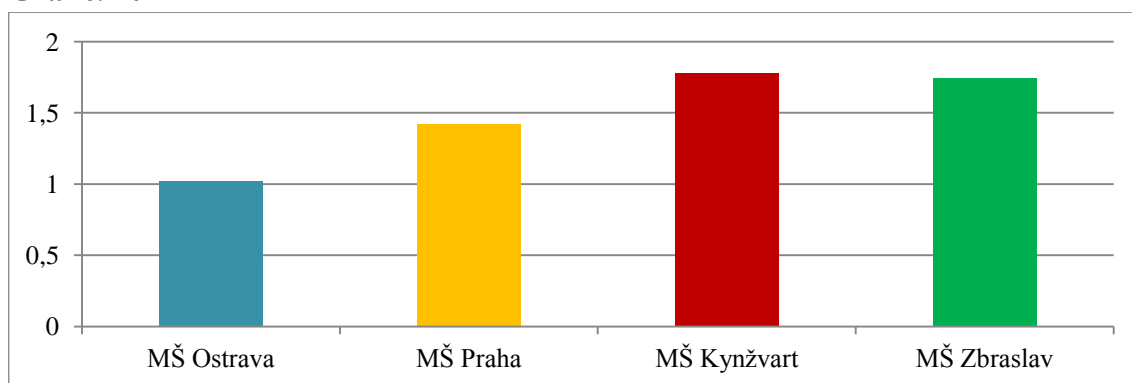
1. fyzická obratnost a koordinace pohybů (úkol č: 7, 11, 14, 16, 18)

Tabulka č. 3

Průměrné hodnoty bodů v motorickém testu zaměřeném na fyzickou obratnost a koordinaci pohybů

Název MŠ	úkol č. 7	úkol č. 11	úkol č. 14	úkol č. 16	úkol č. 18	průměr
MŠ Ostrava	1,2	1,9	1	1	0	1,02
MŠ Praha	1,6	1,5	0,9	1,5	1,6	1,42
MŠ Kynžvart	1,4	1,9	1,7	2	1,9	1,78
MŠ Zbraslav	1,5	1,9	1,5	1,9	1,9	1,74

Graf č. 10



Interpretace ke grafu č. 10 vztahující se k tabulce č. 3

Z následujícího porovnání výsledků vyplývá, že v průměru u úkolů zaměřených na obratnost a koordinaci pohybů děti z městských mateřských škol dosahovaly spíše 1 bod za každý úkol, naproti tomu děti z venkovských mateřských škol dosahovaly spíše 2 body z těchto úkolů. Podle mého názoru je to právě tím, že především obratnost není vrozená, je specifická, a pokud dítě neumí stoupat do kopce, chodit po náročném přírodním terénu, i když může být fyzicky zdatné, nemusí být obratné. Dítě nemůžeme bez přímé zkušenosti a skutečného zážitku naučit chodit přes drny, po poli, po kluzkém jehličí, prodírat se mlází a podobně. Tak jako nevysvětlíme, že květina voní, dokud to dítě neucítí samo, dokud nemá skutečný prožitek z vůně, dokud nemá přímou zkušenost.

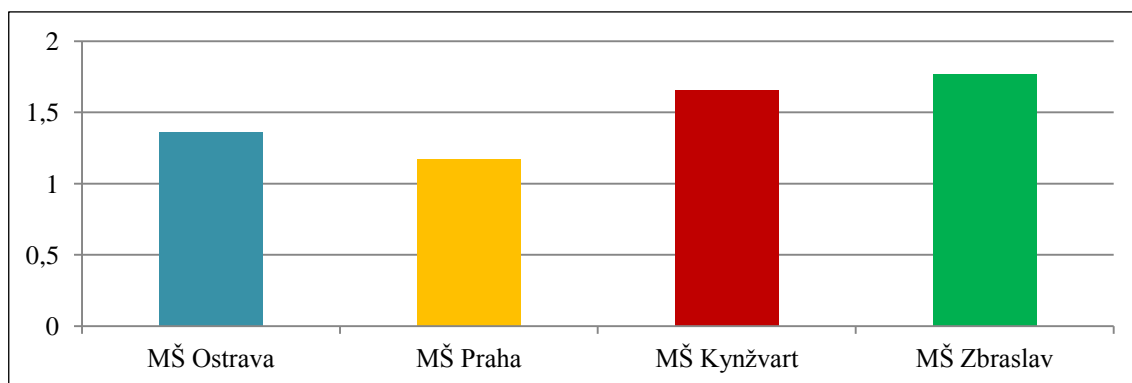
2. Jemná motorika, vizuokoordinace (úkoly č. 3, 4, 10)

Tabulka č. 4

Průměrné hodnoty bodů dětí u motorických úkolů zaměřených na jemnou motoriku a vizuokoordinaci

Název MŠ	úkol č. 3	úkol č. 4	úkol č. 10	průměr
MŠ Ostrava	1,5	1,9	0,7	1,36
MŠ Praha	0,6	1,7	1,2	1,17
MŠ Kynžvart	1,7	1,8	1,5	1,66
MŠ Zbraslav	1,9	1,9	1,5	1,77

Graf č. 11 k tabulce č. 4



Interpretace výsledků grafu č. 11 vztahující se k tabulce č. 4

Výsledky v tomto grafu a tabulce ukazují, že děti z vesnických školek dosahují sice lepších výsledků, výsledky však mezi sebou nemají tak velké rozdíly. Rozvíjet jemnou motoriku a vizuokoordinaci můžeme stejně dobře ve třídě při hrách s různými stavebnicemi, skládačkami, při kresbě, manipulaci s korálky a podobně. Zde myslím není rozdíl, jestli dítě staví z kamínků a klacíků nebo z lega. Možná v přírodním prostředí musí mít dítě více trpělivosti, než nejde kamínky, které na sebe postavit jdou a udrží „základy“ domečku. Stejně tak manipulace v přírodě má stejnou edukační úroveň, jako manipulace ve třídě u stolečků. V přírodě má dítě navíc i zážitky spojené s estetickou hodnotou přírody, se vztahem k přírodě.

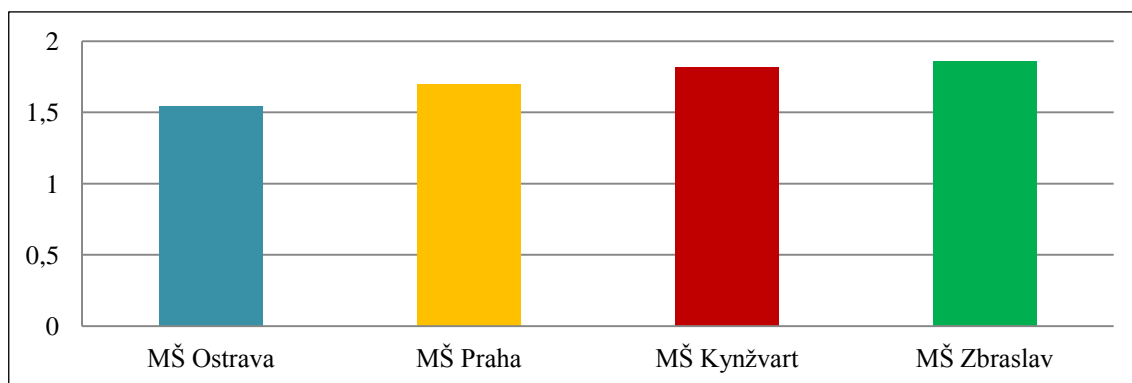
3. Rovnováha (úkol č. 2, 8, 12, 17, 18)

Tabulka č. 5

Průměrné hodnoty bodů dětí u motorických úkolů zaměřených na rovnováhu (tabulka č. 5 a graf č. 12)

název MŠ	úkol č. 2	úkol č. 8	úkol č. 12	úkol č. 17	úkol č. 18	průměr
MŠ Ostrava	1,6	1,6	1	1,8	1,7	1,54
MŠ Praha	2	1,7	1,3	1,9	1,6	1,7
MŠ Kynžvart	2	1,9	1,6	1,7	1,9	1,82
MŠ Zbraslav	2	1,9	1,9	1,6	1,9	1,86

Graf č. 12 k tabulce č. 5



Interpretace výsledků grafu č. 12 vztahující se k tabulce č. 5

V úkolech zaměřených na rovnováhu již nejsou rozdíly mezi dětmi tak viditelné. Ze své praxe vím, že v dnešní době existuje řada tělovýchovných pomůcek, které napomáhají dítěti si procvičovat rovnováhu. Jsou to například různé balanční míče, rovnovážné pomůcky, chůdy, umělé kameny a podobně. Tyto pomůcky jsou finančně velmi nákladné, ale účelné. Ne vždy mají mateřské školy k dispozici tělocvičny, nebo les plný klád, kamenů.

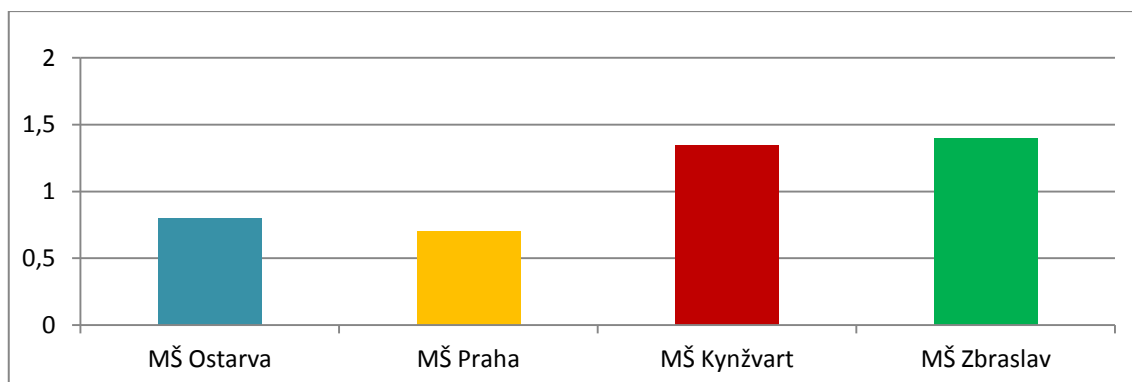
4. Reakční rychlost, postřeh, předvídání (úkoly č. 6, 13)

Tabulka č. 6

Průměrné hodnoty bodů dětí u motorických úkolů zaměřených na reakční rychlost, postřeh a předvídání (tabulka č. 6 a graf č. 13)

název MŠ	úkol č. 6	úkol č. 13	průměr
MŠ Ostrava	0,8	0,8	0,8
MŠ Praha	1	0,4	0,7
MŠ Kynžvart	1,2	1,5	1,35
MŠ Zbraslav	1,3	1,5	1,4

Graf č. 13 k tabulce č. 6



Interpretace výsledků grafu č. 13 vztahující se k tabulce č. 6

Z grafu a tabulky vyplývá, že výsledky v této oblasti jsou opět velmi rozdílné. Podle mého názoru je to především díky předvídání. Dítě má neustále spoustu možností k rozvoji postřehu, ať ve třídě formou pracovních listů, různých didaktických pomůcek, při pohybových hrách. Stejně si postřeh cvičí dítě, které je venku, venku na zahradě či v lese, na louce. A předvídání se musí dítě naučit. Musí zažít situace, které si vyhodnotí, zpracuje, na příště se potom snaží jednat tak, aby k této situaci nedošlo. Když poleze dítě na suchý strom, nebo větev, zlomí se. Dítě se zraní, lekne, pláče. Příště již se v rámci svých zkušeností a vědomostí přesvědčí, jestli je ta větev suchá. Poznají, předvídají. Stejně tak při pohybu v lese mají již děti zvyklé se v lese pohybovat vyzorováno, že kde je hodně blatouchů, bývají bažiny, voda, mokro. Proto předvídají podle zkušeností a nechodí tam, kde jsou žluté kytky.

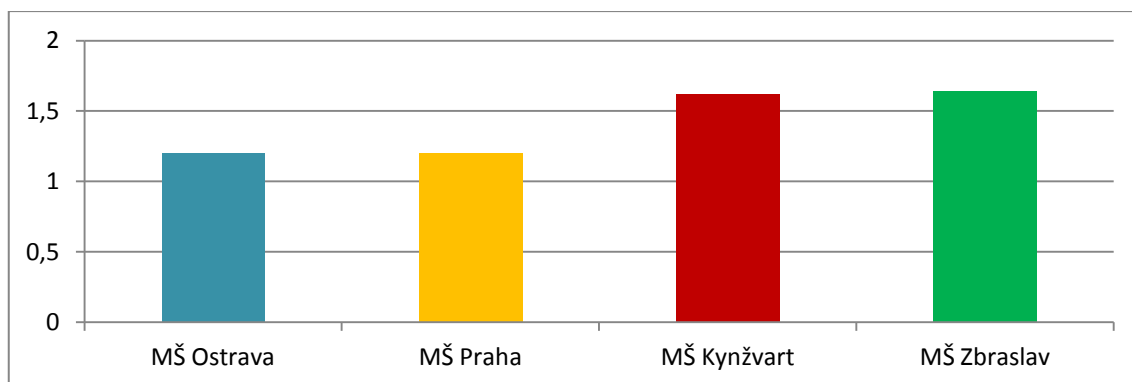
5. Pohybová rychlost, odskok, skok stranou, výskok (úkoly č. 3, 5, 7, 15, 18)

Tabulka č. 7

Průměrné hodnoty bodů dětí u motorických úkolů zaměřených na pohybovou rychlost, odskok, skok stranou a výskok (tabulka č. 7 a graf č. 14)

název MŠ	úkol č. 3	úkol č. 5	úkol č. 7	úkol č. 15	úkol č. 18	průměr
MŠ Ostrava	1,5	0,8	1,2	0,8	1,7	1,2
MŠ Praha	0,6	0,7	1,6	1,5	1,6	1,2
MŠ Kynžvart	1,7	1,3	1,4	1,8	1,9	1,62
MŠ Zbraslav	1,9	1,2	1,5	1,7	1,9	1,64

Graf č. 14 k tabulce č. 7



Interpretace výsledků grafu č. 14 vztahující se k tabulce č. 7

U této oblasti nejsou výsledky tak markantní. Je to podle mého názoru tím, že v této oblasti není rozdíl, zdali ji dítě procvičuje v přírodním prostředí, automaticky, bez motivace či cíle učitelky, nebo ve třídě, v tělocvičně, či na zahradě. Na zahradách mateřských škol jsou dnes tak kvalitní a multifunkční prvky, na kterých si dítě procvičuje veškerou motoriku. Dnešní hrací prvky na zahradách mají větší variabilitu a děti nesklouznou k mechanickému automatickému pohybu na nich. Výborné jsou například různé provazové prvky, kde dítě mimo zručnosti a zdatnosti musí pracovat se svalovým tonusem. V přírodním prostředí má dítě v této oblasti k dispozici menší stromy, vyvrácené kmeny, kameny.

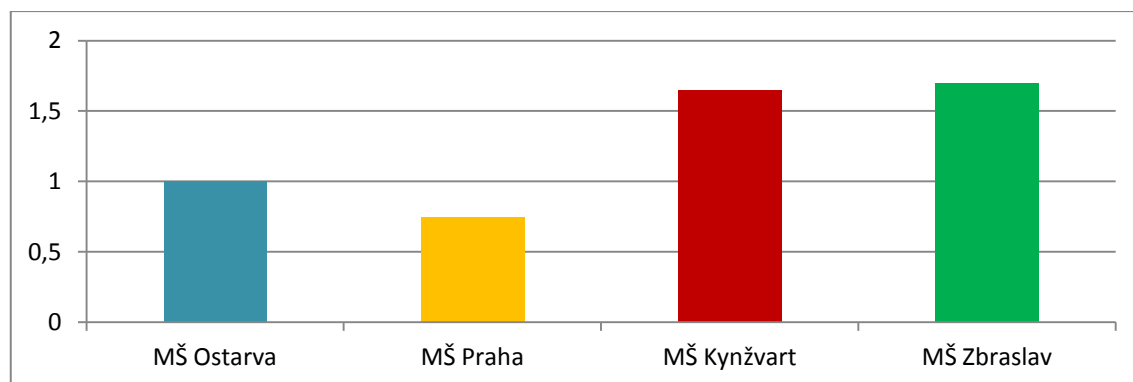
6. Koordinace pohybu (úkoly č. 9, 10)

Tabulka č. 8

Průměrné hodnoty bodů dětí u motorických úkolů zaměřených na koordinaci pohybu (tabulka č. 8 a graf č. 15)

název MŠ	úkol č. 9	úkol č. 10	průměr
MŠ Ostrava	1,3	0,7	1
MŠ Praha	0,3	1,2	0,75
MŠ Kynžvart	1,8	1,5	1,65
MŠ Zbraslav	1,9	1,5	1,7

Graf č. 15 k tabulce č. 8



Interpretace ke grafu č. 15 vztahující se k tabulce č. 8

Z tohoto grafu vyplývá, že v průměru dosažených bodů u úkolů na koordinaci pohybu jsou rozdíly u sledovaných dětí značné. Troufám si odhadovat, že je to právě vlivem pohybování se v přírodním prostředí. Myslím si, že pokud dítě musí „klopýtat“ přes kořeny, jít do kopce, či z kopce, proplétat se mlázím, je to nejlepší cvičení nejen na koordinaci pohybu, ale také na vizuokoordinaci, předvídání.

V závěrečné tabulce uvádím průměrné hodnoty dosažených bodů u jednotlivých testových otázek ve sledovaných mateřských školách. V hodnotící škále mohlo každé dítě dostat 0, 1, 2 body.

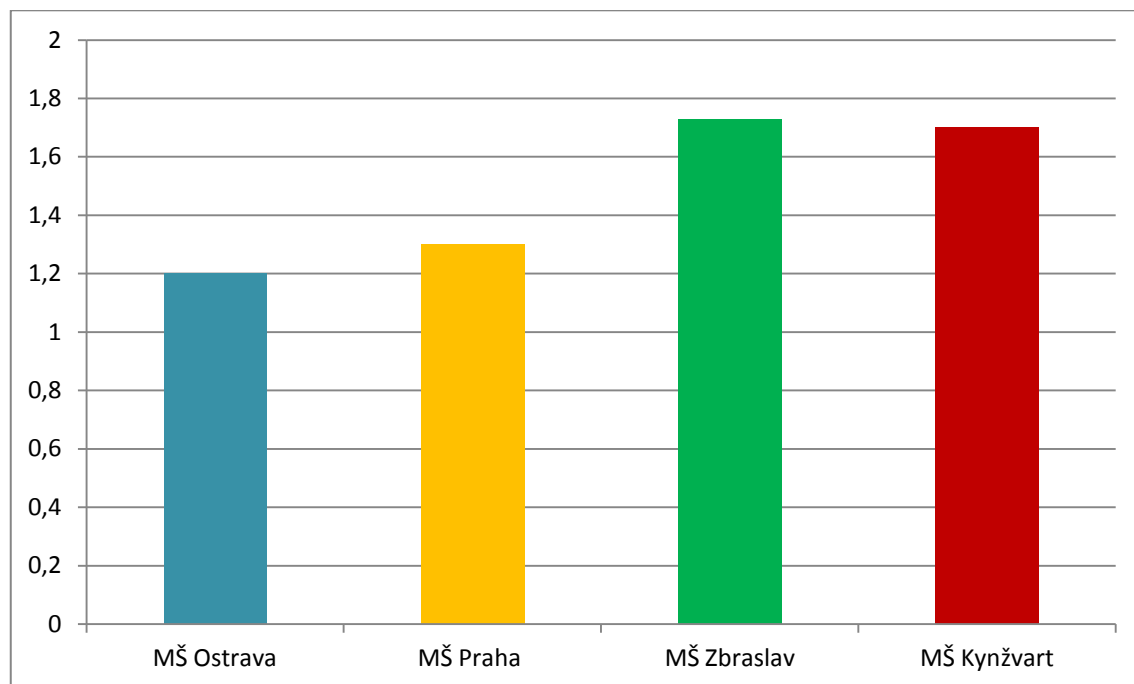
Tabulka č. 9

Průměrné hodnoty dosažených bodů všech dětí u jednotlivých testových otázek

název v MŠ	číslo testu																		průměr
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	
Ostrava	2	1,6	1,5	1,9	0,8	0,8	1,2	1,6	1,3	0,7	1,9	1	0,8	1	0,8	1	1,8	0	1,2
Praha	2	2	0,6	1,7	0,7	1	1,6	1,7	0,3	1,2	1,5	1,3	0,4	0,9	1,5	1,5	1,9	1,6	1,3
Zbraslav	2	2	1,9	1,9	1,2	1,3	1,5	1,9	1,9	1,5	1,9	1,9	1,5	1,5	1,7	1,9	1,6	1,9	1,73
Kynžvart	2	2	1,7	1,8	1,3	1,2	1,4	1,9	1,8	1,5	1,9	1,6	1,5	1,7	1,8	2	1,7	1,9	1,7

Graf č. 16 k tabulce č. 9

Průměrný počet bodů v testech ve sledovaných mateřských školách



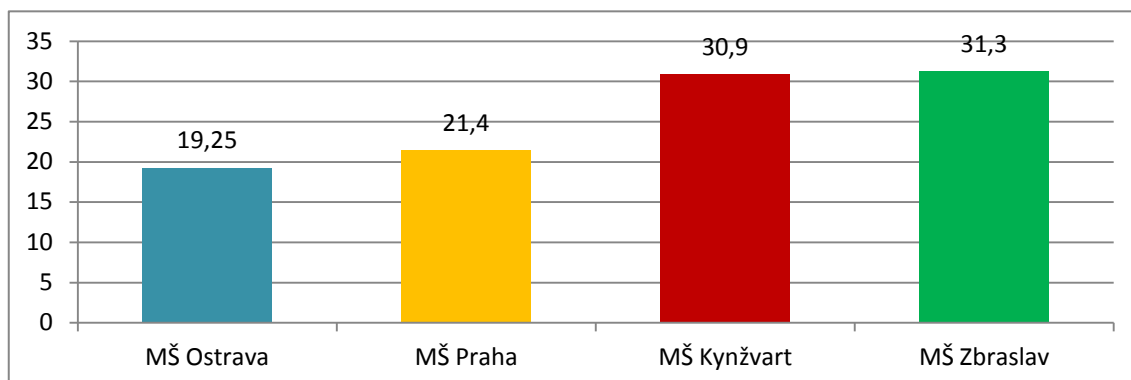
Interpretace ke grafu č. 16 vztahující se k tabulce č. 9

Z jednotlivých průměrů je patrné, že lepší výsledky vykazují děti z MŠ trávící více času v přirozeném přírodním prostředí. Výsledky obou mateřských škol z města jsou srovnatelné, stejně tak mateřských škol venkovských.

Pro srovnání úrovně motorických dovedností a obratnosti u dětí ze sledovaných MŠ ještě uvádím průměrný počet bodů testovaných dětí. Maximální počet bodů z celého testu byl 36 bodů (18 otázek, maximální bodová dotace byly 2 body).

Graf č. 17

Průměrný počet dosažených bodů ze všech úkolů u dětí z jednotlivých testovaných tříd



Komentář grafu č. 17

Z grafu vyplývá, že ze všech úkolů MOT testu děti z MŠ Ostrava dosáhly průměrně 19,25 bodů, děti z MŠ Praha průměrně 21,4 bodů, děti z MŠ Kynžvart 30,9 bodů a děti z MŠ Zbraslav u Brna průměrně 31, 3 bodů.

Souhrn výsledků výzkumného šetření č. 2

Děti z mateřských škol, které tráví více času v přirozeném přírodním prostředí, dosahují skutečně lepších výsledků v testu motorických schopností a dovedností, potvrzuje to tedy hypotézu výzkumného šetření č. 1. Ne ve všech oblastech byly výsledky tak rozdílné. Je to podle mého názoru tím, že některé oblasti motorického vývoje jsou lépe procvičované a rozvíjené právě v přírodním prostředí, protože je to prostředí reálné, pravdivé, které navíc nenabízí možnost rozvoje v jedné oblasti, ale komplexně. U některých oblastí nezáleží, kde zrovna se jim věnujeme. Například v oblasti jemné motoriky je myslím u dětí předškolních vhodné, aby si fixovali manipulaci s drobnými stavebnicemi, kresbu u stolečků. Lépe se jim zautomatizuje pohyb s tužkou v zápěstí, správné držení těla při sezení a podobně. Začínat s těmito návyky až ve školním období je myslím pozdě.

10. Analýza činností, metod a forem ve vzdělávání

Záměr výzkumného šetření

Abych vyloučila vliv jiných než sledovaných aspektů (absolutně odlišné metody, formy edukace či nabízené činnosti), porovнала jsem v námětově shodných integrovaných celcích používané metody, realizované činnosti a formu edukace. V tabulce jsou zaznamenány dva integrované celky se shodným námětem- Voda, Podzimní les. Cíle obou celků směřují k naplnění výstupů uvedených v teoretické části v kapitole č. 6. 5. Metody, formy edukace a realizované činnosti jsem zpracovala do tabulky č. 10, která je uvedena v příloze č. 10.

Druhy metod v tabulce klasifikuji podle Maňáka a Švece, jelikož většina dotazovaných učitelek tuto klasifikaci využívá.

Stručná charakteristika jednotlivých realizovaných činností

Z dodaných materiálů z **MŠ Ostrava** vyplývá, že veškeré realizované činnosti komplexně rozvíjejí osobnost dítěte, učitelky propojují estetické činnosti s hudebními. Hodně používají didaktické hry. Z povzdálí mám pocit, že dítě se musí vyrovnat s velkým množstvím nových poznatků během krátkého časového úseku. Velmi však oceňuji zařazování kooperativních činností, děti často pracují v týmech, párech, skupinách. Zaměření činností je vyvážené. Používané metody jsou vyvážené, edukační formy také.

Z materiálů **MŠ Praha** vyplývá, že paní učitelky jsou esteticky zaměřené. Velké množství činností jsou výtvarně a hudebně zaměřené. Při těchto činnostech mi chybí skupinová či přímo týmová edukační forma. Mimo didaktických her jsem nenalezla jinou činnost, která by byla realizována ve skupině, či ve dvojicích. Postrádám více činností zaměřené na zkoumání, experimentování, pokusy. A dále bych volila častější práci s encyklopediemi, vedla děti k samostatnému vyhledávání poznatků.

Z dodaných materiálů z **MŠ Zbraslav** vyplývá, že veškeré činnosti jsou zaměřené na hru a prožívání dětí. Děti si v hrách osvojují potřebné poznatky. Je-li to jen trochu možné, činnosti jsou realizované venku. Děti často experimentují, zkoumají,

hrají si s různými druhy materiálů. Venku používají pouze přírodní pomůcky. Metody jsou vyvážené, edukační formy též.

V MŠ Kynžvart jsou činnosti zaměřené na experimentaci a zkoumání, na prožitku. Hodně je kladen důraz na samostatné práci dětí s encyklopediemi, na vzájemné spolupráci dětí. Vždy je jedna shodná činnost realizována samostatně a zároveň skupinově, či jako kolektivní práce celé třídy. Méně jsou zařazovány organizované hry. Řada činností je realizována venku v reálném prostředí. Metody jsou činnostní, praktické, vyvážené. Edukační formy též.

Z tabulky č. 10 (v příloze č. 10) je patrné, že na všech sledovaných mateřských školách používají paní učitelky téměř shodné edukační metody, podobné činnosti. Vyvážená a podobná je i forma edukace. Tím, že více chodíme ven, tak používáme častěji hromadnou organizaci výuky. Neznamená to však, že by děti neustále poslouchaly učitelčin výklad, či plnily nějaké úkoly. Děti se spontánně přidávají k učitelce, když je něco zajímavá, půjčí si lupy, atlasy, nebo si hrají a „jen“ poslouchají. Z analýzy integrovaných celků tedy podle mého názoru vyplývá, že rozdíly v zaznamenaných odpovědích budou ovlivněny právě edukací v přírodě.

11. Analýza zaznamenaných odpovědí dětí

Záměr šetření:

Záměrem této části výzkumného šetření bylo vysledovat, jak se místo edukace odráží v poznatcích dětí předškolního věku. K tomuto účelu jsem vytvořila dva soubory otázek k diagnostickému rozhovoru. První soubor čítal 5 otázek, druhý 9 otázek. Otázky přímo se vztahující k integrovaným celkům byly v prvním i druhém souboru záměrně shodné, abych zjistila, jestli přímá edukace v přírodě zanechala v dětech díky přímým zážitkům, zkušenostem nějakou reflexi, stopu v paměti.

Abych mohla zjistit, jak se odrazí vliv přírodního prostředí na poznatky dětí, rozeslala jsem nejprve do sledovaných MŠ první soubor otázek, na které děti měly odpovídat. Odpovědi dětí zaznamenávaly učitelky do záznamového archu. Otázky byly stručné, stačily jednoslovné odpovědi. Záznam odpovědí proběhl ve sledovaných MŠ po realizaci daných integrovaných celků. Po 5 měsících se učitelky dotazovaly dětí

na 5 stejných otázek, jaké byly na začátku, přidala jsem 4 další otázky, též směřující k integrovaným celkům. Mým záměrem bylo zjistit, co si děti pamatují a jestli se v jejich odpovědích nějak odrazilo edukační prostředí, ve kterém jim dané informace byly předávány, například konkrétní zážitky, zkušenosti.

Metoda sběru dat

U dětí předškolního věku se nedají ani nesmí měřit jejich znalosti, poznatky. Odporuje to osobnostnímu pojetí a toleranci specifík každého dítěte. Snažila jsem se tedy vytvořit soubor otázek, na které děti odpovídaly. Využila jsem metodu diagnostického rozhovoru, jelikož jsem cíleně zjišťovala, co si děti pamatují a co ovlivnilo úroveň jejich poznatků. Sestavila jsem dva soubory otázek, druhý soubor byl dětem předložen po 5 měsících. Záměrem časového odstupu bylo vysledovat vliv přírodního prostředí na vzdělávání dětí předškolního věku.

Odpovědi zaznamenávaly třídní učitelky dětí ze sledovaných tříd do záznamového archu (příloha č. 8) vytvořeném pro tento účel.

Záznam odpovědí dětí na první soubor otázek z diagnostického rozhovoru

Celkem jsem zkoumala odpovědi 90 dětí. Z toho 42 dětí je z venkovských MŠ a 48 z městských MŠ. Otázky z prvního souboru k diagnostickému rozhovoru jsou v příloze č. 6.

1. Co všechno můžeš dělat, vidět, slyšet, cítit v lese?

Otázka je položena tak, aby se v ní odrážela kognitivní složka osobnosti, s důrazem na edukaci v přírodě, v lese. Je rozdíl, jestli děti chodí do lesa na procházku či ho využívají k edukaci, pobytu, hrám...

Nejčastější zaznamenané odpovědi dětí:

- stromy, listy, zvířátka, ptáčky, můžu si tam hrát, sbírání hub, práce v lese, schovávání;
- vlk, medvěd – je známo, že tato zvířata v našich lesích již nežijí. Děti však mají z pohádek zkusenost informace. Jelikož konkrétně v MŠ Kynžvart využíváme

k edukaci lesní pedagogiku, děti z MŠ Kynžvart pouze 2x z 22 odpověděly, že v lese můžeme vidět vlka a medvěda. Jedno dítě pak odpovědělo lva.

- Další zajímavostí ve výpovědích dětí, které se vzdělávají i v přírodním prostředí, jsou odpovědi: *ticho* (19x ze 42), *úklid odpadků*, *stavění domečků*, *pozorování broučků* (32x z 42), *pozorování veverek* (19x ze 42), 4 odpovědi byly *práce* (pravděpodobně zkušenost z rodiny);
- 7x z 90 se u dětí objevila odpověď *jen tak pobýt*.

2. K čemu všemu můžeš použít tuto krabici?

- jako pomůcka slouží krabice od bot. Krabice jsou velikostně shodné, po domluvě polepené bílým papírem, aby děti nesvádělo odpovídat podle vizuálního podnětu

- nejčastější odpovědi dětí:

- Na hračky, na boty (67x z 90), na předměty, na dárky (53x z 90), na sladkosti (39x z 90); na auta.
- U dětí z venkovských MŠ se 27x z 42 objevila odpověď *na přírodniny*, *na lišejníky*, *na kaštiny*, *na tajnosti* (tyto odpovědi dokladují, že děti mají přímou zkušenost se sběrem přírodního materiálu právě do krabice).
- Objevila se i odpověď na tajemství (19x z 90).

3. Na co všechno můžeš použít papír? Co všechno se s ním dá dělat?

- nejčastější odpovědi dětí

- Na malování, kreslení (79x z 90); stříhání (65x z 90); na psaní a učení (54x z 90).
- Na vyrábění (48x z 90); na letadla, na vlaštovky, na balení dárek (43x z 90).
- Zajímavé byly odpovědi *na výrobu kapesníků* (13x z 90) – takto odpověděly pouze děti z venkovských MŠ; *na výrobu knih a novin* (17x), také pouze u dětí z venkovských MŠ, z toho 11 u dětí z Kynžvartu (vliv zážitku z exkurze!!).

4. Znáš kruhy? Co všechno může být kulaté?

- i u odpovědí na tuto otázku bylo zřejmé, které děti jsou z města a které z venkova.

Nejčastější odpovědi u dětí z městských MŠ byly:

- Kolo, volant (shodně 72 z 90); *semafor* (takto odpověděly pouze děti z městských MŠ (32 ze 48), protože ani v Kynžvartu ani ve Zbraslavi u Brna nemají semaforey).
- Naopak děti z venkova odpověděly 27 x ze 42 hodiny na kostele.
- Zajímavou odpovědí bylo 7x *prasečí rypák* (vlastní zkušenost), *koruna stromů z dálky* (23x ze 42), *kruhy na vodě* (19x ze 42), *otisk klacku nebo když se pokácí strom, tak to zespoda vypadá jak kolo a potom taky ta placka od stromu* (21x ze 42)- takto odpověděly pouze děti z venkovských MŠ.

5. Jak můžeš přejít potok?

- u této otázky musím podotknout, že všechny děti ze sledovaných MŠ mají v blízkosti své MŠ potok.

- U této otázky je patrné, že mají téměř všechny děti zkušenost s přecházením potoka, objevily se tyto odpovědi: *přeskočit* (84 x z 90), *po kládě nebo spadlém stromu* (82 x z 90), a *po kamenech* (79 x z 90).
- 16 x se vyskytla odpověď *přes kameny, co musíme nanosít z lesa* (s dětmi z Kynžvartu, když jsme šly hledat pramen potoka, jsme si musely nanosít kameny z lesa, na přeskok byl potok pro děti moc široký, tehdy bylo na turistické vycházce 37 dětí).
- 54 x z 90 se vyskytla odpověď *přebrodit v holínkách* (je vidět, že děti mohou v holínkách do vody).

Souhrn porovnávání odpovědí:

Pobyt v přírodním prostředí je na odpovědích dětí patrný. Například v první otázce (o lese) je zřejmé, že děti znají les i jinak než ke sbírání hub. Také je znát, že děti z Kynžvartu vnímají nepořádek, který po sobě lidé zanechávají; MŠ Kynžvart je zapojená do projektu *Jezevec- uklízíme společně svět*. Denně s sebou nosme tašku na odpadky a sbíráme, co nepořádní lidé po sobě zanechávají jak v lese, tak na louce, a podobně.

Otázky z druhého souboru dětem jejich učitelky položily po 5 měsících. Odpovědi dětí opět zaznamenávaly do záznamového archu (příloha č. 9). Některé otázky jsem záměrně zvolila stejné. Zjišťovala jsem, zda se nějakým způsobem projeví v dětských odpovědích reflexe ze dvou integrovaných celků. Z vlastní zkušenosti vím, že děti si méně pamatují, co jsme je učily, ale pamatují si, co zažily, s čím měly osobní zkušenost.

Komparace odpovědí dětí na druhý soubor otázek rozhovoru

Otázky z druhého souboru otázek k diagnostickému rozhovoru jsou v příloze č. 7.

1. Co všechno můžeš dělat, vidět, slyšet, cítit v lese?

- Odpovědi dětí se v podstatě nelišily od zaznamenaných minulých odpovědí. Byly obsáhlejší, děti v rychlém sledu uváděly několik slov, obsahově byly odpovědi bohatší, například v odpovědích uváděly plody- borůvky, maliny, ostružiny. Po zimě je zajímavé, že si vzpomenou právě na lesní plody.
- Opět však nebyly u dětí ze sledovaných městských MŠ zaznamenány odpovědi, že v lese si můžeme hrát, stavět si z klacíků, slyšet ticho, cítit vůni lesa, pozorovat zvířátka. Děti z venkovských MŠ využily těchto odpovědí 31x ze 42. Je to dáno myslím tím, že i v zimním období si chodíme s dětmi hrát do lesa, pozorovat, a podobně. Děti tudíž mají stále udržované zážitky, zkušenosti.

2. K čemu všemu můžeš použít tuto krabici?

- I na tuto otázku děti odpovídaly shodně, jako v minulém souboru otázek.
- Více dětí uvedlo, že do krabice *mohou schovat dárky* (54 x z 90), dále pak jmenovaly konkrétní věci *lego, panenky, na hračky*.
- děti, které tráví více času pobytem v přírodním prostředí, opět měly jiné typy odpovědí- například ani jednou ze 42 odpovědí se neobjevila odpověď na boty. Uváděly odpovědi typu na dárčky, na překvapení, na tajemství, na přírodniny (29x ze 42), a také se objevila odpověď na cukroví (12x ze 42).

3. Na co všechno můžeš použít papír? Co všechno se s ním dá dělat?

- Otázky byly dětem kladeny dva měsíce po Vánocích, dojmy z Vánoc z dětí stále nevypřchal, takže třetí nejčastější odpovědi *po kreslení, malování a vyrábění* byla odpověď *na balení dárků*. (47 x z 90).
- Další zajímavou odpovědí byla odpověď *na trhání* (38x z 90), a pak 18x z 90 byla odpověď *na kreslení, ale musíme s ním šetřit, je vzácný*. Tato odpověď nebyla zaznamenána jen u dětí z MŠ Praha. Jinak se vyskytla ve všech třech MŠ. (vliv přednášky, ekologického zaměření).

4. Znáš kruhy? Co všechno může být kulaté?

- U této otázky byly děti z městských MŠ mnohem nápaditější při odpovídání. Zaznamenala jsem odpovědi *talíř, kukátko, míč, stolek, miska, hodinky*. Pravdou je, že tento soubor otázek paní učitelky pokládaly dětem ve třídě. Já jsem se svých dětí ptala venku, stejně tak jako při prvním souboru otázek. Zrakové podněty tedy podle mého mínění ovlivnily odpovědi dětí.
- Zaznamenala jsem 19x ze 42 odpovědí odpověď *vchod do myší díry*. Tato odpověď přímo souvisí se zážitky z pobytu venku, z pozorování na louce. Dále pak 11x ze 42 odpověď *ptačí bydlení ve stromě nebo na ptačí budce*. I to si děti zapamatovaly z pobytu a pozorování v lese.

5. K čemu potřebuješ ruce?

Odpovědi na tuto otázku byly pro mne velice zajímavé.

- 83 z 90 dětí odpověděly na práci; následovala odpověď *na jídlo* (75x z 90); *na pití* (61x z 90);
- Odpověď *na hraní* (60x z 90), *na malování, na kreslení* (47 x z 90).
- 19x byla odpověď *na hlazení, na mazlení*; a potom odpověď *na nošení věcí, na mávání a na ukazování*.
- 18 x zazněla odpověď *na otvírání dveří* (odpovědi byly od dětí z různých mateřských škol).
- 12 x z 90 zazněla odpověď *na česání, na mytí*.

V odpovědích na tuto otázku ani jednou nezazněla odpověď, která by nějak korespondovala s přírodním prostředím. Očekávala jsem, že se například objeví odpověď *na sbírání, na hraní s přírodninami, s kaštany a podobně*. Využíváme hodně k relaxaci kaštany, ani to se v odpovědích dětí z venkovských MŠ neobjevilo.

6. Jak můžeš přejít potok?

Voda je pro děti velké lákadlo. Proto si asi pamatují zážitky s vodou spojené. U této otázky si děti ze všech sledovaných školek vzpomněly, že na tuto otázku již odpovídaly. Děti si i vzpomněly, jak jsme hledaly pramen potoka, jak pily z pramene, přecházely potok.

- 63 dětí z 90 odpovědělo *přeskočit, přejít po mostě*. Tyto odpovědi byly rovnocenně zastoupené.
- 16 z 90 (a pouze děti z MŠ Kynžvart) odpověděly *jo, přes kameny, jak jsme tenkrát musely nosit kameny z lesa a udělat si chodník*. (v Kynžvartu bylo 22 sledovaných dětí).
- 29 z 90 dětí odpovědělo *přejít v holínách, to můžu*. (z těch 29 byly pouze 3 děti z městských MŠ).

- děti z městských škol odpovídaly správně, ale mají jiné zkušenosti, než děti z venkovských MŠ. Zde není problém vzít si holiny, chodit venku a klidně se přes potok přebrodit. Musím však podotknout, že také záleží na šířce, hloubce potoka a na síle proudu.

7. Jak můžeš vylézt na strom? Jde to?

- Nejčastější odpovědí na tuto otázku byla *po žebříku* (61x z 90). Tuto odpověď použily v podstatě všechny děti, bez ohledu na to, jestli jsou z města nebo vesnice.
- 29x se objevila odpověď: *Na strom nemůžu, je to vysoko* (veškeré odpovědi byly od dětí z městských MŠ).
- 53 dětí z obou prostředí odpovědělo: *lezu a pomáhám si rukama a nohama*.

- 9 dětí, pouze z MŠ Praha, odpovědělo: *musím mít lano a takové špičaté boty* (nedaleko této mateřské školy je lezecké centrum, pravděpodobně mají zkušenost z tohoto místa).

8. Co můžeš najít pod kamenem?

U této otázky je vidět, které děti mají zkušenosti s odklápěním kamenů a které ne. Téměř všechny děti odpověděly, že pod kamenem něco mohou najít.

- 17x z 90 byla odpověď *poklad*.
- 18x byla odpověď *nevím* (tato odpověď je pouze u dětí z městských MŠ).
- 37x z 90 se objevila odpověď *broučky, žížaly, hlínu, mravence*.
- 13 x z 90 se vyskytla odpověď *raka, hada, ježka* (pouze u dětí městských).

Odpovědi dětí z městských MŠ a dětí, jež se denně pohybují v přírodním prostředí, se v zásadě nelišily. Rozdíly byly v přesnějším názvosloví brouků, hmyzu – použily termín *ploštice, ploštěnka, škvor*.

Celkově odpovědi dětí vypovídají ne tak o prostředí, ve kterém jsou, ale o zkušenostech, které s danou věcí mají- s odklápěním kamenů a pozorování, co všechno tam mohou vidět. Rozhodně je ale vidět, že děti tuto zkušenost prožily. Samotný prožitek v nich nechal stopu v podobě poznatku.

9. Odkud se bere voda?

I u této otázky je patrný vliv edukačního prostředí.

- 38 dětí odpovědělo na tuto otázku *Z moře, z kohoutku nebo z rybníka*. (dětí, které nemají zkušenost a prožitek s pramenem, jinak odpovědět nemohou. Výborné podle mého názoru je, že žádné z dětí neodpovědělo, že z obchodu).
- 19 dětí z 90 odpovědělo na tuto otázku, že *voda se bere z mraků, když prší*. To je odpověď reálná vzhledem ke zkušenostem dětí.
- 15 dětí ze 42 (dětí z venkovských MŠ) odpovědělo *ze země, jak potom je někde to místo, je tam pramen a ten můžeme i pít*. (v říjnu jsme s dětmi z Kynžvartu absolvovali celodenní vycházku Po stopách pramene potoka. Došli jsme skutečně k jednomu z pramenů a dodnes si děti pamatují i to, že ten pramen

mohly pít. V odpovědích na tuto otázku se potvrdila myšlenka, že dítě se učí skrze prožitek, zkušenost. To, co si uloží jako prožité, je schopno reflektovat i po delším časovém úseku).

Shrnutí obou záznamů z rozhovorů:

V některých otázkách se mi opravdu potvrdilo, že to, v jakém prostředí dítě tráví čas i v mateřské škole, se odráží na jeho poznatcích. Nepotvrdila se mi hypotéza č. 3, že by si děti vlivem edukace v přírodním prostředí déle pamatovaly určité poznatky.

V odpovědích děti uváděly věci a předměty z reálného světa, ve většině případů byly odpovědi pravdivé, ne jako fantazijní představy. Dále se dá z odpovědí vysledovat, s čím mají děti zkušenost reálnou a co znají pouze z obrázků, metodických karet či z vyprávění.

Možná není vliv přírodního prostředí tak velký, rozhodně však přímý prožitek v přírodě a s přírodou dojmy v dětech zanechal.

12. SHRUTÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit vliv přírodního prostředí na rozvoj pohybových a kognitivních schopností dítěte předškolního věku. K dosažení cíle práce jsem provedla celkem čtyři výzkumná šetření a ověřovala tři hypotézy.

Ověření hypotézy H1.

Předpokládám, že děti, jejichž edukace pravidelně probíhá i v přírodním prostředí, budou dosahovat lepší úrovně motorických schopností, dovedností a obratnosti než děti ze sledovaných městských mateřských škol.

Hypotéza č. 1 se plně potvrdila.

Komparací výsledků motorického testu o úrovni pohybových dovedností dětí 4-6 letých se prokázalo, že děti z venkovských mateřských škol dosahovaly mnohem lepších výsledků v motorickém testu, než děti z městských mateřských škol. Markantní rozdíly byly především v úkolech zaměřených na fyzickou obratnost. S obratností

se dítě nerodí, tu si postupně rozvíjí. Určité dovednosti nemůže dítě získat ani z obrázků ani v tělocvičně. Pohyb v přírodě a v lese vyžaduje značnou míru obratnosti a dítě musí mít s tímto pohybem přímé zkušenosti. Naopak úkoly zaměřené na rovnováhu může dítě procvičovat téměř kdekoli a kdykoli a za pomoci tělocvičných pomůcek a náradí, jako jsou balanční desky, míče, chůďy.

Ověření hypotézy H2.

Domnívám se, že děti, jejichž edukace pravidelně probíhá i v přírodním prostředí, dosahují trvalejších poznatků než děti, jejichž edukace probíhá většinou zprostředkovaně v budově MŠ.

Hypotéza č. 2 se nepotvrdila.

Z analýzy zaznamenaných odpovědí v diagnostickém rozhovoru nebyla trvalost poznatků prokázána. Předpokládala jsem, že vliv přírodního prostředí se projeví právě v tom, že děti budou mít obsahově bohatší odpovědi, a i po delším časovém úseku si vybaví větší množství poznatků. Domnívám se, že je to především vlivem osobnosti učitelky a její schopnosti předávat dítěti poznatky zajímavým způsobem.

Ověření hypotézy H3.

Rovněž se domnívám, že dětem, jejichž edukace pravidelně probíhá i v přírodním prostředí, se v odpovědích na otázky diagnostického rozhovoru promítnou přímé zážitky a prožité zkušenosti z edukace v přírodním prostředí.

Hypotéza č. 3 se potvrdila.

K ověření této hypotézy jsem opět využila analýzu odpovědí dětí v diagnostickém rozhovoru. Edukace v přírodním prostředí se odrazila ve zkušenostech dětí, tyto zkušenosti dítě získalo právě zvnitřněním přímých zážitků z tohoto prostředí. Například zážitek s hledáním pramene potoka v dětech zanechal zkušenost, poznatek, že voda má svůj pramen, který se nachází pod zemským povrchem. Prožitek byl umocněn faktem, že děti mohly tento pramen ochutnat. Rovněž i odpovědi na otázky č. 3, 4, 5 vychází z přímé zkušenosti dětí z daného prostředí. Vliv na odpovědi měly i zrakové podněty. Z odpovědí na otázky č. bylo patrné, zda učitelky vedly rozhovor s dětmi prostředí třídy či v přírodě.

13. ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématikou vlivu edukace v přirozeném přírodním prostředí na rozvoj pohybových a poznávacích schopností dětí předškolního věku.

V teoretické části jsem shromáždila poznatky o přírodním prostředí jako prostředku k edukaci. Předložila jsem poznatky o vlivu tohoto prostředí na rozvoj jednotlivých složek vývoje předškolního věku. Detailně jsem popsala nácvik jednotlivých pohybových dovedností v přírodě bez využití tělocvičeného náčiní a rozvoj kognitivní složky osobnosti dítěte v přírodním prostředí. Věnovala jsem se druhům učení předškolního dítěte v souvislosti s možnostmi jejich uplatnění při edukaci v přírodě.

V praktické části jsem vyhodnotila dotazník pro učitelky vybraných mateřských škol, dále jsem provedla komparaci výsledků testu pohybových dovedností dětí z vybraných mateřských škol. Současně jsem po realizaci dvou integrovaných tematických bloků provedla diagnostické rozhovory s dětmi a sledovala reflexi v jejich odpovědích.

Komparací výsledků testu motorických dovedností pro děti 4 -6leté jsem došla k zjištění, že pohybové dovednosti sledovaných dětí z různých mateřských škol jsou rozdílné, přičemž podstatný vliv na rozdílnost výsledků testu má právě možnost vzdělávání v přírodním prostředí. Nejpatrnější rozdíly se projeví v úkolech zaměřených na obratnost a koordinaci pohybu. Toto zjištění **potvrdilo hypotézu č. 1.**

Vyhodnocením dotazníků pro učitelky mateřských jsem zjistila, že poloha mateřské školy nezabraňuje učitelkám využívat přírodní prostředí jako prostředku k edukaci.

Dále jsem zjistila, že učitelky ze sledovaných mateřských škol v rámci dosahování očekávaných výstupů používají téměř shodné metody a formy edukace a také nabízené činnosti mají podobné zaměření. Realizace edukačních činností se liší prostředím, ve kterém edukace probíhá.

Analýzou odpovědí dětí při diagnostickém rozhovoru jsem následně zjistila, že nebyl patrný rozdíl v trvalosti dětských poznatků ze dvou shodných realizovaných

integrovaných celků. Časový odstup nebyl na četnosti v odpovědích znát. ***Hypotéza č. 2 se tedy nepotvrdila.***

Dále jsem analýzou těchto odpovědí zjistila, že přírodní prostředí ovlivňuje reflexi a zkušenosti dětí. Podněty, jež dítěti příroda předkládá, vyvolávají určitý zážitek, zkušenost, působí na dětské smysly a rozdílně se odráží v dětských odpovědích. Vliv podnětů a zkušeností z přírodního prostředí byl patrný v odpovědích na otázky č. 1, 2, 4, 6, 7, 9. Tímto se potvrdila ***hypotéza č. 3.***

Z veškerých uvedených závěrů je tedy patrná odpověď na cíl výzkum. ***Zjištěné výsledky dokládají kladný vliv edukace v přírodním prostředí na rozvoj pohybových i kognitivních schopností dítěte předškolního věku.*** Musím ovšem konstatovat, že sledovaný vzorek dětí není tak velký, proto výsledky výzkumu nemusí být relevantní.

Domnívám se, že příroda či les je v současné době nedoceněným edukačním prostředím. Obrázky kvetoucího stromu nenahradí dítěti prožitek z reálného pozorování kvetoucího stromu v přírodě. V jednom okamžiku rozvíjí dítě nejen kognitivní složku osobnosti, ale rozvíjí i pohybovou složku osobnosti, sociální složku osobnosti, kdy dítě konkrétním způsobem projevuje emoce, podělí se s kamarádem o kvítek, nebo si naopak vybojuje místo s nejlepším výhledem, buduje si své místo mezi vrstevníky při plnění daných úkolů a podobně. Při všech aktivitách potřebuje dítě komunikovat, ať verbálně, kdy dochází k dialogu, procvičuje si kladení otázek a zároveň na ně musí odpovídat, učí se odmítnout či přijmout pomoc, nebo neverbálně, kdy pomocí různých posunků a gest ukazuje druhému to, co sleduje. Tolik podnětů k rozvoji v jednom okamžiku obrázek či pomůcka nenabídne. A neodmyslitelným pozitivem je i možnost volby dítěte. Vybere si, co ho zajímá a čemu chce právě věnovat svou pozornost a zájem. A když zrovna aktivně neposlouchá učitelku, poznává a pozoruje spoustu jiných věcí, které pak vytváří komplexní obraz poznatků o světě. V neposlední řadě v dítěti pěstujeme i kladný vztah k přírodě. Takový vztah, kdy přírodu a její bohatství čistě využíváme, ale nezneužíváme.

Pokud mají učitelky v mateřských školách možnost využívat přírodu jako prostředku k edukaci, neměly by tuto možnost vyměňovat za pohodlí zahrady. A naopak- pohodlnou školní zahradu oživit malým přírodním zázemím, kde by se děti mohly setkávat s přirozenou realitou.

14. DISKUZE

Při psaní této práce přede mnou vyvstaly otázky, které stojí přinejmenším za zamyšlení. Zjišťovala jsem vliv prostředí na rozvoj pohybových a kognitivních schopností na dítě předškolního věku. V testu motorických dovedností jsem předpokládala lepší výsledky u dětí z venkovských škol, můj předpoklad se potvrdil. Zajímavé ale je, že když v roce 2010 probíhalo celorepublikové výkonnostní měření dětí předškolního věku ve všech krajích České republiky (celkem se měření účastnilo 2097 dětí. Výsledky tohoto měření byly srovnávány s měřením z roku 1977. Použity byly stejné úkoly, jako před 33 lety. Autorkami testu byly Pařízková, Berdychová a kolektiv), proti očekávání byly výsledky dětí z venkovských mateřských škol horší.

Autoři zprávy se domnívají, že je to způsobeno malou možností spontánního pohybu a také malou dostupností řízených pohybových aktivit. Lidé z malých obcí či měst jsou často závislí na dojíždění do škol či zaměstnání. Dětem pak opravdu chybí nejen volný spontánní pohyb, ale také pohyb v přirozeném, tedy přírodním prostředí. Je opravdu rozdíl mezi fyzickou zdatností a obratností. Obratnost dítěte pohybujícího se v přírodě a především v lese rozvíjí přímá zkušenost s terénem. Nikdo dítě nenaučí, že vlhké kmeny či kořeny kloužou, také pohybování se do kopce ve vysoké trávě vyžaduje značnou míru obratnosti. Přelézání kmenů a kamenů je náročnější a pokaždé jiné, než u vytvořených překážkových drah. A naopak právě děti z měst mají lepší fyzickou kondici právě proto, že mimo tělovýchovných aktivit v mateřských školách ještě mají možnost navštěvovat různé sportovní kroužky, gymnastická cvičení, cvičení maminek s dětmi a podobně.

V posledních letech se neustále mluví o odcizování lidí přírodě, nesčetné výzkumy v zahraničí i na domácí půdě to potvrzují. Jak vyplývá z odpovědí dětí v diagnostickém rozhovoru, jsou mezi dětmi velké rozdíly především v uvědomování si původu věcí a dějů. Vzdělávání v přírodě přináší dětem nejen povědomí o tom, co odkud pochází, ale také, jak vypadá rostlina od běžných potravin, například brambor, hrášku. Není od věci znát i takovou věc, jakože chléb se vyrábí z obilí a řada našich běžně používaných věcí (oblečení) a nástrojů je vyrobeno z ropy, či že voda má svůj pramen.

Děti z městských mateřských škol ve větší míře odpovídaly na otázku: „Odkud se bere voda?“ například z potoka, z moře, z kohoutku. Očekávala jsem i odpověď, že voda se kupuje v supermarketu. Naštěstí se tato odpověď neobjevila.

Co ale možná částečně potvrzuje fakt odcizování je, že ve svých odpovědích děti z městských mateřských škol na otázku „Co všechno mohu dělat, vidět, cítit v lese?“ neuváděly, že si v lese mohou hrát, pozorovat ho, využívat ho ke spontánním aktivitám. Děti z venkovských mateřských škol naproti tomu 31x ze 42 uváděly les jako místo ke spontánním hrám, volnočasovým aktivitám, pozorování. Možná, že je to dáno i způsobem trávení volného času městských dětí se svými rodinami. Rodiče častěji tráví čas se svými dětmi na multifunkčních hřištích, nebo s nimi podnikají celodenní výlety do supermarketů a dětských koutků.

V dětských odpovědích se také velice silně projevil vliv přímé zkušenosti, zážitku na dětské uvažování, myšlení. Děti z venkovských mateřských škol například v otázce: „Co všechno může být kulaté?“ vůbec neuvedly semafor. Zjistila jsem, že ani v jedné vesnici z obou sledovaných venkovských mateřinek semafore nejsou, tudíž tak potřebná a v současné téměř nevyhnutelná věc je těmto dětem neznámá.

Jako jednu z hypotéz jsem uvedla, že přírodní prostředí bude mít vliv na trvalost poznatků dětí. Myslela jsem si, že děti z městských mateřských škol budou mít odpovědi jednoslovné, po půl roce si nebudou moci určité poznatky vybavit. Tato hypotéza se mi nepotvrdila. Naopak. Podle odpovědí na některé otázky nebylo poznat, které děti jsou z městských a které z venkovských mateřinek. Myslím si, že je to dáno kvalitou práce jejich učitelek. Snaží se dětem ve třídách podle zásad environmentální výchovy vytvořit takové prostředí, které by se co nejvíce přibližovalo přírodnímu prostředí. Ne každá mateřská škola má možnost vyjít si či vyjet do lesa, nebo alespoň do parku, ale každá mateřská škola má možnost vytvořit ve svých třídách koutky živé přírody, pořídit dětem vzorky kůry, různé kamínky na hraní, písky, vzorky hlíny. I v městské zeleni se dají pozorovat ptáci, různý hmyz, některé stromy v každém ročním období.

Ve své třídě mám zdravotně postiženého chlapce, jež má těžkou sluchovou vadu, na kterou přišlo déle. Chlapec je mimo jiné velmi úzkostný a při vyšetření nespolupracoval. Edukace v přírodním prostředí mu pomohla především v tom, že se eliminovaly ostré zvukové podněty (nadměrný hluk v uzavřeném prostoru, zvuk

brzdícího vlaku, hustý provoz). S tímto chlapcem jsme neustále udržovali fyzický kontakt, později oční kontakt, a dále jsme procvičovali jeho reakci na jakoukoli změnu, například děti se zastavily- proč asi, musím se také zastavit. Také byl více úkolován - nosil lupy, pití, pomůcky, což ho udržovalo v blízkosti učitelky, jelikož ho neustále „potřebovala“. I v této oblasti má tedy přírodní prostředí na dítě kladný vliv.

V teoretické části své práce se zmiňuji i o tom, že příroda a především zeleň má kladný vliv na psychiku člověka. Dokládají to četné výzkumy psychologů. K relaxaci a načerpání duchovní síly postačí i rozsáhlé lesoparky ve městech. A hra v takovém lesoparku dá dětem možná více zážitků, než denně stejný pobyt na zahradě. Já sama při své práci pozoruji, že chlapci, kteří jsou bystří, aktivní, často i agresivní, jsou v přírodě mnohem klidnější, ohleduplnější. Ve větší míře si sami organizují hru, dodržují pravidla chování v ní, což jim v uzavřeném prostoru často nejde (podle mého názoru je to dáno přeplněností tříd a stále se zvyšující hlukové zátěží). Jistě by bylo zajímavé provést výzkum o vlivu edukace v přírodě na chování a komunikaci mezi předškolními dětmi, monitorovat počet konfliktů ve třídě a naopak venku v přírodě.

SEZNAM LITERATURY:

BARTŮŇEK, D. *Hry v přírodě s malými dětmi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80- 7178-539-3.

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Vyd.1. Brno: Edika, 2007, 120 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 1. Praha: Portál 2011. 376 s. ISBN 978-80-7367-930-9.

BĚLINOVÁ, L., et al. (1964). *Rok v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: SPN 1964. 236 s. ISBN neuvedeno

BUREŠ, J. a kol. *Ekologická výchova v mateřských a základních školách*. 2.vyd. Pardubice, Ekocentrum Paleta, 1996. 52 s. ISBN neuvedeno.

BUREŠOVÁ K. *Nápady pro mrňata a škrňata*. Brno: EkoCentrum pro Rezekvítek a SEV, 1993. ISBN neuvedeno.

BURNIE, D. a kol. *Průzkumník přírody*. Vyd. 1. Praha: Euromedia Group, 2011. 256 s. ISBN 978- 80-242-2985-0.

CORNELL, J. *Objevujeme přírodu*. Učení hrou a prožitkem. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 144 s. ISBN 978-80-262-0145-8.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÍŽKOVÁ, Z. *Ekologická výchova nejmenších a malých*. Projekty. Vyd. 1. Praha: Pražské ekologické centrum, 1996. 47 s. ISBN neuvedeno.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Raabe, 2011. 146 s. ISBN 978-80-86307-88-6.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2007. 123 s. ISBN 978-80-7290-298-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* Vyd. 1. Bratislava: Práca 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.

GRÜNDLER, E. C., SCHÄFER, N. *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu*. 1.vyd. Praha: MŽP 2009. 86 s. ISBN 978-80-7212-523-4.

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HAVLÍNOVÁ, M. VENCÁLKOVÁ, E. (ed.) *Kurikulum podpory zdraví v mateřské*

škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 220 s. ISBN 80-7367-061-5.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. 288 s. ISBN 80-7178-888-0.

HORKÁ, H. *Ekologická výchova v mateřské škole*. Vyd. 1. Brno: Oddělení předškolní výchovy CDVU MU, 1994. 29s. ISBN neuvedeno.

HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido 1996. ISBN neuvedeno.

HORKÁ H. *Výchova pro 21. století*. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Brno: Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-95931-85-0.

Kolektiv autorů: *Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. vyd. 1. Praha: Zelený kruh, 2009. 104 s. ISBN 978-80-903968-5-2.

JANČAŘÍKOVÁ, K. *Ekolístky*. Vyd. 1. Svatý Jan pod Skalou: Svatojánská kolej, 2004. 176s. ISBN neuvedeno.

JANČAŘÍKOVÁ, K. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Raabe, 2010. 148s. ISBN 978-80-86307-95-4.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. I. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství*. 1. vyd. Brno: cpress 2009. 144s. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. (eds). *Předškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. I. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOVALIKOVÁ, S. OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka – model*. Vyd. 1. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-0-7.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MÁCHAL, A. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Upravené a rozšířené vydání. 5.vyd. Brno: Rezekvítek, 2008. 56 s. ISBN 80- 86626-08-3.

MAŇÁK, J. a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. Vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 127 s. ISBN 80-210-1031-2.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-10

- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 144s. ISBN 80-7178-085-5. 56-6.
- MERTIN, V. GILLERNOVÁ, I. (ed.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 248 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Raabe, 2011. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 496 s. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E. Úvod k prvnímu českému vydání In *Metodika seznamování dětí s přírodou*. 1.vyd. Praha: SPN 1980. 255 s. ISBN neuvedeno.
- PIAGET, J. INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. 400 s. ISBN 978-80-7367-416-8
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a zájemce*. vyd. 2. Univerzita Pardubice, 2006. s. 199. ISBN 80-7194-841-1.
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2004. 48s. ISBN 80-87000-00-5.
- SVOBODOVÁ, E. A a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. 1. Vyd. Praha: Portál 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9
- SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. JU České Budějovice: pedagogická fakulta, 2007. 70 s. ISBN neuvedeno.
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Raabe, 2010. 133 s. ISBN 80-86307-39-5.
- STREJČKOVÁ, E. a kol. *Děti, aby byly a žily*. Odcizování člověka přírodě. vyd. 1. Praha: MŽP, 2005. 96s. ISBN 80-7212-382-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Ekoškolky a lesní mateřské školy*. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol. Vyd. 1. Praha: MŽP, 2010. 74 s. ISBN 978-80-7212-537-1.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Vyd. I. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Časopisy a periodika

TĚTHALOVÁ, M. *I v lese lze rozvíjet předškolní kurikulum*. Informatorium 3 – 8 časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. 2012, č. 2.s. 8 – 10. ISSN: 1210-7506.

TĚTHALOVÁ, M. *Děti z lesních klubů jsou venku za každého počasí*. Infomatorium 3 – 8 časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. 2012, č. 2, s. 22 – 24. ISSN: 1210-7506.

Internetové články

A History of Forest School [online]. Forest School. [cit. 2011-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.forestschools.com/history-of-forest-schools.php>>.

FLEGR, Jaroslav, et al. *Zpátky pod stromy* [online]. Iris, o.p.s. - společnost pro osvětu a vzdělávání. [cit. 2012-03-11]. Dostupné z: <<http://www.iris-ops.cz/zpatky-pod-stromy-text>>.

HÄFNER, P. *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. 2002. Dostupný z WWW: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/>.

HAPPY TIME SDRUŽENÍ. *Růst a motorická výkonnost předškolních dětí*. Zdravá abeceda. Garant projektu Doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc. Dostupné z WWW:<<http://www.zdravaabeceda.cz/materialy-ke-stazeni/.../6-vyzkumy.html>? >.

KIEREN, S. Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur?: Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern [online]. 2003 [cit. 4.1.2012]. Dostupné z WWW: <http://www.waldkindergarten-zh.ch/pdf/erk_zus_liz.pdf>.

KRAJHANZL, Jan. *Děti a příroda: období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy*. 21 s. Dostupné z WWW: <<http://www.vztahkpriode.cz/soubory/evyvoj.pdf>>.

VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Efektivita environmentální výchovy a osvěty*. Dostupný z WWW: <http://www.vztahkpriode.cz/view.php?cisloclanku=2009040005> .

VOŠAHLÍKOVÁ, T. Využití metody Josepha Cornella (nejen) v lesní mateřské škole. Publikováno 2010. 5. 08. Dostupné: WWW.rvp.cz.<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/p/9321/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	dopis ředitelkám vybraných mateřských škol
Příloha č. 2	dotazník pro učitelky mateřských škol
Příloha č. 3	test MOT 4-6let
Příloha č. 4	test MOT 4-6let v německém jazyce
Příloha č. 5	záznamový arch k testu MOT 4-6let
Příloha č. 6	soubor otázek k diagnostickému rozhovoru 1
Příloha č. 7	soubor otázek k diagnostickému rozhovoru 2
Příloha č. 8	záznamový arch k souboru 1
Příloha č. 9	záznamový arch k souboru 2
Příloha č. 10	tabulka č. 10